

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
імені ІВАНА ЗЯЗЮНА**

К.В. Годлевська, К.В. Котун, Н.О. Постригач, Ю.М. Старошук

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ
ШКОЛИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ**

навчальний посібник для дистанційного курсу

Київ – 2022

УДК: [378.094:378.4]:37.011.11.3-051:373.3(100)

Рецензенти:

Литовченко І.М., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Вовк М.П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
(протокол № 15 від 8 листопада 2022 р.)*

Годлевська К.В., Котун К.В., Постригач Н.О., Старощук Ю.М.

Професійна підготовка вчителів старшої школи у зарубіжних країнах навчальний посібник для дистанційного курсу. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. 190 с.

У навчальному посібнику окреслено теоретичні засади професійної підготовки вчителів старшої школи у зарубіжних країнах; особливості професійної підготовки вчителів старшої школи у зарубіжних країнах та окреслено можливості використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду педагогічної освіти у системі вищої і післядипломної педагогічної освіти України на законодавчому, організаційно-педагогічному і змістовно-процесуальному рівнях. Відповідно до кожного розділу навчального посібника розроблено практичні завдання та питання для самоконтролю.

Навчальна продукція адресована викладачам і студентам вищих, фахових передвищих закладів освіти, закладів безперервної педагогічної освіти для використання у процесі підготовки і підвищення кваліфікації фахівців педагогічного профілю за галуззю 01 «Освіта/Педагогіка».

ЗМІСТ

Вступ.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ.....	8
1.1. Проблеми професійної підготовки вчителів старшої школи у педагогічній науці.....	8
1.2. Законодавче забезпечення модернізації системи професійної підготовки вчителів старшої школи в зарубіжних країнах (на прикладі Австралії, Угорщини, Фінляндії, Туреччини).....	16
Питання для самоконтролю.....	42
Практичні завдання.....	44
Список рекомендованої літератури.....	46
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ	55
2.1. Організація підготовки вчителів старшої школи у зарубіжних країнах (на прикладі Австралії, Угорщини, Фінляндії, Туреччини)	55
2.2. Зміст професійної підготовки вчителів старшої школи у зарубіжних країн (на прикладі Австралії, Угорщини, Фінляндії, Туреччини)	99
2.3. Форми і методи навчання вчителів старшої школи у зарубіжних країн (на прикладі Австралії, Угорщини, Фінляндії, Туреччини)..	114
2.4. Педагогічна практика в системі професійної підготовки вчителів старшої школи у зарубіжних країн (на прикладі Австралії, Угорщини, Фінляндії, Туреччини)	129
Питання для самоконтролю.....	159
Практичні завдання.....	161
Список рекомендованої літератури.....	163

РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ: ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ.....	168
3.1. Медіаосвіта як важлива складова професійної підготовки вчителів старшої школи у зарубіжних країн.....	168
3.2. Можливості використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду в теорії і практиці реформування сучасної системи професійної підготовки вчителів старшої школи в Україні.....	172
Питання для самоконтролю.....	184
Практичні завдання.....	185
Післямова.....	187

ВСТУП

У сучасному світі освіта відіграє вирішальну роль у формуванні майбутнього суспільства. Якість освіти залежить від багатьох чинників, серед яких одне з головних місць займає професійна підготовка вчителів. Високий рівень професійної підготовки забезпечує ефективне навчання та розвиток учнів, сприяє їхньому гармонійному становленню та підготовці до дорослого життя.

Професійна підготовка вчителів старшої школи є ключовим компонентом успішної освітньої системи. Вчителі, які володіють сучасними знаннями, методиками та технологіями навчання, здатні не лише передавати знання, але й формувати критичне мислення, творчі здібності та соціальні навички учнів. Тому питання професійної підготовки вчителів є надзвичайно важливим і потребує глибокого аналізу та вивчення.

У міжнародних правових документах ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації міжнародного співробітництва та розвитку, Міжнародної організації праці вчителів XXI століття вони проголошуються носіями суспільних змін. Їх підготовка на світовому рівні визнається однією з найбільш актуальних проблем сьогодення, від ефективності вирішення якої значною мірою залежить майбутнє кожної держави. Зазначене чітко окреслює соціальне замовлення, що має реалізовуватися в системі вищої педагогічної освіти, а також декларується в її законодавчій базі: Закон України: «Про вищу освіту» (2016), Конвенція про визнання кваліфікацій вищої освіти в європейському регіоні» (1999), Концепція педагогічної освіти (1999), Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті (2001), Державна програма «Вчитель» (2002), Указ Президента України «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України» (2004), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський

освітній простір (2004), Проект концепції розвитку освіти в Україні на 2015–2025 роки, в яких окреслено основні заходи, спрямовані на становлення конкурентоздатного вчителя європейського рівня, носія сучасної педагогічної культури і мислення.

Зазначене вимагає інтернаціоналізації світового освітнього простору в умовах політико-правового, соціально-економічного й культурного зближення країн як провідних суспільних тенденцій, що детермінує необхідність глибокого й критичного вивчення досвіду організації підготовки вчителів у різних країнах з метою використання кращих світових надбань, усвідомлення проблем у цій сфері суспільного буття, визначення шляхів їх вирішення в теоретичному і прикладному аспектах.

Основна мета цього посібника — проаналізувати систему професійної підготовки вчителів старшої школи у зарубіжних країнах, виявити найкращі практики та розглянути можливості їхнього застосування в Україні. На сьогоднішній день, українська освітня система стикається з численними викликами, серед яких: необхідність модернізації освітніх програм, інтеграція сучасних технологій та методик, а також забезпечення відповідності міжнародним стандартам якості освіти.

Відповідно до цього, посібник складається з трьох основних розділів. У першому розділі ми розглянемо теоретичні засади професійної підготовки вчителів старшої школи та визначимо ключові проблеми, які існують у педагогічній науці. Також буде проведено аналіз законодавчого забезпечення модернізації системи професійної підготовки в таких країнах, як Австралія, Угорщина, Фінляндія та Туреччина.

Другий розділ зосереджений на практичних аспектах професійної підготовки вчителів. Ми детально розглянемо організацію, зміст, форми, методи та технології навчання, а також педагогічну практику в цих країнах.

У третьому розділі ми звернемо увагу на перспективні напрями професійної підготовки вчителів старшої школи та можливості використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду в реформуванні системи професійної підготовки вчителів в Україні. Особлива увага буде приділена медіаосвіті як умові підвищення ефективності освіти.

Цей посібник спрямований на те, щоб забезпечити українських педагогів, науковців та освітніх адміністраторів інструментами для вдосконалення освітньої системи та підготовки вчителів, які зможуть відповідати вимогам сучасного світу та забезпечити високу якість освіти в Україні.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

1.1. Проблеми професійної підготовки вчителів старшої школи у педагогічній науці

Освітня система України зазнає глобальних змін вперше від часу здобуття незалежності. В системі повної загальної середньої освіти України продовжується реформування, зокрема, розроблено новий Державний стандарт базової освіти для 5–9-х класів. Стратегічно важливою подією стало ухвалення Закону України «Про повну загальну середню освіту» у 2020 році, який створює більше можливостей для учнів, вчителів, батьків та освітніх управлінців. Зокрема, закон встановлює, що школи мають визначитися зі своїм подальшим спрямуванням – чи лишаються початковими школами, гімназіями (тобто середніми школами), профільними ліцеями чи школами, які надають освітні послуги одразу на кількох рівнях (I-II, II-III чи I-III). Після 9 класу учень чи учениця вступатиме в академічний ліцей, обираючи профіль і предмети, та поглиблено готуватиметься до здобуття фаху. Інший шлях – заклад професійної освіти або коледж.

Серед основних проблем професійної підготовки вчителів старшої школи виділяються недостатня практична підготовка, невідповідність між теоретичною підготовкою та вимогами сучасної школи, а також недостатнє використання інноваційних методів навчання. Важливим аспектом є також підвищення кваліфікації вчителів, що передбачає систематичне оновлення знань та навичок. У сфері професійної (професійно-технічної) освіти для запровадження комплексних змін підготовлено проєкт Закону України «Про професійну освіту». Варто відзначити старт програми Європейського Союзу та його держав-членів Німеччини, Фінляндії, Польщі та Естонії щодо

підтримки реформи професійної (професійно-технічної) освіти в Україні «EU4Skills: кращі навички для сучасної України», спрямованої на оновлення обладнання, навчальних програм, підвищення кваліфікації педагогів тощо.

Розглянемо, що саме відбувається з реформуванням старшої школи. Реформування старшої школи має стати заключним етапом реформування загальної середньої освіти. Відповідно до закону «Про освіту», остаточний перехід має відбутися у 2027 році, коли перші учні НУШ дійдуть до 10 класу. До середини 2022 року школи повинні визначитися зі своїм подальшим спрямуванням.

Створення ліцеїв – це вимога реформи, яка триває в Україні, для впровадження профільної старшої школи. Вона передбачає створення різних типів закладів освіти, що забезпечують здобуття загальної середньої освіти, та про які зазначається у статті 9 Закону України «Про освіту»:

- початкова школа – заклад освіти I ступеня (або структурний підрозділ іншого закладу освіти), що забезпечує початкову освіту;
- гімназія – заклад середньої освіти II ступеня (або структурний підрозділ іншого закладу освіти), що забезпечує базову середню освіту;
- ліцей – заклад середньої освіти III ступеня (або структурний підрозділ іншого закладу освіти), що забезпечує профільну середню освіту.

Наразі триває поступовий перехід від одинадцятирічної до дванадцятирічної середньої освіти, і результатом реформи має стати здобуття освіти на трьох рівнях:

- початкова освіта тривалістю чотири роки;
- базова середня освіта тривалістю п'ять років;
- профільна середня освіта тривалістю три роки.

До 1 вересня 2027 року засновники мають створити ліцеї, забезпечити їх педагогічними працівниками та всім необхідним для повноцінного функціонування.

Реалізація профільного навчання старшокласників у загальноосвітньому навчальному закладі зумовила дослідження широкого кола проблем, пов'язаних з управлінням загальноосвітнім навчальним закладом, до яких можна віднести: сутність і особливості організації профільного навчання (С. Вольянська, П. Лернер, І. Лікарчук, М. Піщалковська, Л. Покроєва, П. Сікорський, Н. Шиян та ін.); зміст навчання та організація навчально-виховного процесу в умовах профільного навчання (С. Вольянська, М. Гузик, О. Лазарєв, Ж. Лістарова, А. Пентін, Г. Пічугіна, С. Рягін, А. Сологуб, Н. Чайченко та ін.); організація допрофільної підготовки в основній школі (Є. Аршанський, А. Пінський та ін.); психологічні аспекти профільного навчання (Г. Балл, П. Перепелиця, В. Рибалка, С. Максименко та ін.); організація профільного навчання у зарубіжній школі (М. Авраменко, Н. Кравець, К. Корсак, Н. Костенко, О. Локшина, О. Савченко, Л. Фаннінгер та ін.); підготовка керівників школи до профільного навчання (Н. Ларіна) тощо. Досвід організації профільного навчання у поєднанні з напрацюваннями вітчизняних науковців дає змогу визначити позитивні надбання та актуальні проблеми в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом, який працює в умовах профільного навчання, та необхідність теоретичної і практичної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів то управлінської діяльності в нових умовах.

Важливим для сучасних педагогічних досліджень у цьому контексті можна вважати досвід таких країн як Австралія, Угорщина, Фінляндія та Туреччина. Компаративні педагогічні розвідки мають виявити проблеми та зміни, що відбуваються в педагогічній освіті зарубіжних країн на тлі загальносвітових тенденцій. Порівняльний аналіз шляхів інтеграції

вітчизняної вищої школи в Європейський освітній простір у межах системного підходу до вивчення особливостей педагогічної освіти країн учасниць Болонського процесу та реалізації державницького підходу до становлення вищої педагогічної освіти в зарубіжних країнах становить як науковий, так і прикладний інтерес.

Розвиток педагогічної освіти в країнах ЄС відбувається на тлі поглиблення інтеграційних процесів, підвищення кваліфікації у сфері початкової педагогічної освіти, безперервного професійного розвитку, встановлення культури співпраці із залученням команди професіоналів тощо. Перетворення професії вчителя на фах, в основі якого є професіоналізм, прагнення, робота в команді та різноманітність кар'єрних можливостей й професійного розвитку, може стати перспективним напрямом покращення якості вітчизняної педагогічної освіти.

Зокрема, Зелена книга ЄС про освіту вчителів зазначає: "Суттєві зміни контексту освіти та навчання (наприклад, зміни цінностей, глобалізація життя та економіки, організації праці, нові інформаційні та комунікаційні технології) впливають на професійні завдання та ролі професії та закликають до більш серйозних реформ освіти та навчання загалом (наприклад, навчальні програми та зміст моделей навчання-викладання), зокрема, педагогічної освіти.

Науковець Т. Десятов вважає, що нова роль учителя у європейському суспільстві є результатом складної сукупності чинників, що зумовлюють суттєві зміни в житті регіону та людства в цілому. Її реалізація не здійснюється автоматично, а потребує низки політичних кроків у галузі педагогічної освіти та професійного розвитку учителів, які будуть стосуватися таких п'яти пріоритетних сфер змін: 1) досягнення більш високих навчальних результатів; 2) реструктуризація навчального процесу; 3) розвиток позакласної роботи у межах школи та поза нею, взаємодія з широким колом соціальних партнерів; 4) інтеграція ІКТ у всі сфери професійної діяльності; 5) зростаюча

професіоналізація діяльності учителя та індивідуальна відповідальність за свій професійний розвиток

Підготовка вчителів є одним із провідних завдань освіти, оскільки вчитель був, є і залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цілі. Поняття «професійна підготовка вчителя» змінювалося разом із еволюцією поглядів на мету навчання і виховання, уявленнями про його професійні характеристики і якості. Кожна країна зацікавлена в тому, щоб підготувати таких учителів, які б знали наукову теорію і володіли сучасною методикою навчання дітей та молоді.

Сучасна концепція педагогічної освіти в світі виглядає таким чином:

- 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 у ЗВО, спеціальних закладах підвищення або удосконалення кваліфікації, учительських центрах і школах; самоосвіта вчителів.

Зокрема, не менш серйозна увага прикута до проблеми професійної підготовки вчителів старшої школи. Характерною ознакою вчителя старшої профільної школи є високі вимоги до його підготовки. Це, переважно, магістерський ступінь університетської освіти.

При цьому наголошується на необхідності формування професійної компетентності учителя; ґрунтовних знань з предметів, які ним викладаються; методичних вмінь; психологічних та фізіологічних аспектів розвитку дитини;

володіння інноваційними педагогічними технологіями, методами та засобами навчання; уміння організовувати співпрацю з учнями та батьками та ін.

За кордоном процес підготовки вчителів для старшої ланки школи може відбуватися протягом навчання студента в університеті у тісній взаємодії з освітніми установами, проходженням практики в школі (undergraduate cycle). Крім того, підготовка педагогічних кадрів може здійснюватися після закінчення університету шляхом здобуття вищих освітньо-кваліфікаційних рівнів (postgraduate cycle). Певні навчальні курси можна проходити під час навчання у ЗВО (pre-service) та вже працюючи у шкільному колективі (in-service).

Загальною світовою тенденцією розвитку старшої школи є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність та інтеграція з професійною освітою. Аналіз світових тенденцій розвитку освіти, її найважливішої складової старшої профільної школи дозволяє зробити висновок, що основний пошук науки і практики орієнтовано на розвиток особистості, успішність її соціалізації та адаптації. Такі підходи вимагають змін як у змісті освіти, так і в технологіях навчання.

У світовій практиці середньої освіти сьогодні домінує тенденція до запровадження основного ядра знань як базового мінімуму, на якому формується і розвивається комплекс знань, умінь, навичок, компетентностей, що необхідні для соціалізації особистості, її подальшого професійного становлення. Крім загальних і професійних знань та вмінь, особлива увага приділяється формуванню таких важливих компетентностей, як критичного мислення, вміння самостійно вчитися і користуватися комп'ютером, здатності розв'язувати проблеми професійного та життєвого рівня, здатності до самопізнання і самовираження у різних видах діяльності, вміння працювати в колективі та навчатися протягом життя тощо.

Зміни змістових компонентів освіти вимагають змін технологій навчання. Домінуючими є комунікаційні та інформаційні технології, які надають можливість спілкуватися та взаємодіяти на локальному і глобальному рівнях, швидко здобувати та оновлювати знання, формують уміння і навички, необхідні для адаптації, вибору, відповідального життя.



Рис. 1.1. Принципи організації старшої школи у зарубіжних країнах

Останнім часом в умовах євроінтеграції відбулися зміни у системі професійної підготовки вчителів Бельгії. Зміни торкнулися фламандомовної спільноти Бельгії. Так, перший цикл навчання для вчителів дошкільних закладів, початкової та середньої школи, що тривав 3 роки, у коледжах замінений курсом для здобуття бакалавра професійного спрямування обсягом 180 кредитів. Курс продовженого навчання для здобуття рівня бакалавра обсягом у 60 кредитів замінив однорічний курс поглибленого навчання для здобуття кваліфікації вчителя. Обсяг навчального курсу для майбутніх вчителів старшої середньої школи в університетських коледжах становить 35 кредитів. Збільшується увага й до практичної частини навчальної програми –

педагогічної практики. Виділяють додаткові години для навчання, яке вчитель поєднує з професійною діяльністю, з'являється тісна співпраця між загальноосвітніми школами, кафедрами підготовки вчителів вищої професійної освіти й науково-дослідним сектором.

Зокрема, у Польщі вчителі, що працюють в системі шкільної професійної освіти, належать до однієї з трьох категорій: вчителі загальноосвітніх предметів, вчителі професійних предметів, вчителі практичної професійної підготовки. У системі вищої педагогічної освіти Польщі впроваджено двоступеневе навчання (бакалавр-магістр); двоступенева система початкової освіти вчителів дає можливість продовжити навчання на дворічних магістерських денних чи заочних програмах; вчителів різних типів освітніх закладів готують за такими спеціальностями: вчитель дошкільних закладів, початкової школи, вчитель гімназії, викладач вищої школи; підготовку вчителів для всіх рівнів шкільної системи освіти здійснюють такі установи: університети і вищі педагогічні школи (педагогічні академії), політехнікуми, економічні академії, аграрні, медичні академії, вищі професійні школи, вчительські колегіуми, вчительські колегіуми іноземних мов; двопрофільна підготовка майбутніх вчителів забезпечує поєднання підготовки вихователя для дошкільних закладів з підготовкою вчителів початкових класів; педагогічна підготовка здійснюється у трьох формах: стаціонарній, заочній, вечірній.

Сучасна тенденція розвитку педагогічної освіти полягає, все ж таки, у тому, щоб вчителі та викладачі всіх ступенів і рівнів отримували повноцінну вищу освіту. Так, в США, Великобританії, Франції, Швеції та багатьох інших країнах диплом шкільного учителя будь-якого ступеня середньої освіти може бути отриманий особами, які мають першу університетську ступінь за однією з шкільних дисциплін (бакалавр, ліценціат) та пройшли додаткову 1-2 річну

професійну підготовку психолого-педагогічного профілю у спеціалізованому виші або підрозділі університету.

Зокрема, в університетах Франції викладачів коледжів і ліцеїв готують у два етапи: перший – отримання загально-університетської освіти; другий – навчання по закінченні університету в регіональних центрах підготовки учителів, де слухачі спеціалізуються у викладанні двох-трьох шкільних дисциплін, освоюють теоретичний курс з педагогічних наук, стажуються і практикуються в коледжах і ліцеях.

Натомість університети Австрії готують вчителів для повної загальноосвітньої середньої школи, професійної повної середньої школи, викладачів педагогічних і соціальних академій. Курс навчання складається з двох етапів: навчання в університеті та педагогічна практика після закінчення курсу навчання. За час навчання в університеті студенти отримують теоретичну підготовку за двома спеціальностями, а також педагогічну підготовку і проходять шкільну практику, яка включає загально-педагогічний вступний курс і практичну роботу в школі.

1.2. Законодавче забезпечення модернізації системи професійної підготовки вчителів старшої школи

АВСТРАЛІЯ

Особливістю австралійської системи освіти є те, що вона є високоприватизованою як у шкільному, так і у вищому освітньому секторі порівняно з системами інших країн.

Сильною стороною австралійської системи освіти є її надійна нормативно-правова база та прозорі механізми підзвітності. Існує три основні регуляторні органи у сфері освіти: Агентство з якості та стандартів вищої освіти (TEQSA), Австралійське агентство з якості професійних навичок

(ASQA) та Австралійське агентство з якості освіти та догляду за дітьми (ACECQA).

За вдосконалення освіти на національному рівні відповідають: Рада урядів Австралії (Council of Australian Governments), Департамент освіти та підготовки (Department of Education and Training), Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (Australian Institute for Teaching and School Leadership) а також Національні партнерські угоди (National Partnership Agreements) між штатами та територіями (Darling-Hammond, 2006).

Рада урядів Австралії (Council of Australian Governments) має представництво від урядів штатів та територій та встановлює основні напрямки політики, які мають бути прийняті на національному рівні. Рада з питань освіти є однією з восьми рад, відповідальних перед Радою урядів Австралії через свого представника. Рада з освіти являє собою зібрання, за допомогою якого стратегічна політика щодо шкільної освіти, раннього дитинства та вищої освіти може бути узгоджена на національному рівні, і через яку можна ділитися інформацією та спільно використовувати ресурси для вирішення питань, що мають національне значення (*The Australian*, 2016).

Департамент освіти та підготовки (Department of Education and Training) – головне австралійське урядове відомство, відповідальне за національну політику та програми в галузі освіти, які стосуються раннього дитинства, шкільного навчання, вищої освіти, викладання та дослідження вищої освіти, професійної підготовки та міжнародної освіти. Департамент забезпечує пріоритети та цілі уряду Австралії шляхом розробки та впровадження освітньої політики та програм (*The Australian*, 2016).

Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (Australian Institute for Teaching and School Leadership) був створений урядом Австралії для забезпечення національного керівництва урядовими організаціями Австралії, штатів і територій у просуванні передового досвіду у викладанні та

керівництві школою. Інститут займається акредитацією освітніх програм, а також введення і просування австралійських професійних стандартів для вчителів та керівників а також відіграє провідну роль у проведенні національної освітньої реформи під керівництвом міністра (Australian Institute for Teaching, 2014).

Ключовими напрямками діяльності Австралійського інституту викладання та шкільного лідерства є: підтримка та підвищення якості викладання та шкільного лідерства, розробка та впровадження національних підходів до підвищення якості початкової педагогічної освіти у закладах вищої освіти Австралії, здійснення дослідження та оцінки для створення якісних публікацій та ресурсів для підтримки вчителів та керівників шкіл, а також виконання обов'язків органу оцінки кваліфікованих мігрантів в Австралію (вчителів дошкільної, початкової, середньої та спеціальної освіти) (*The Australian*, 2016).

Відповідно до Національної партнерської угоди (National Partnership Agreements) від 2014 р. всі відповідні Австралійські урядові організації погодилися спільно працювати над тим, щоб навчання в Австралії забезпечувало якісну і справедливу освіту для всіх (*The Australian*, 2016).

Серед законодавчих документів які регулюють освітній процес в Австралії слід виділити наступні: Австралійський закон про освіту (Australian Education Act), Закон про вищу освіту (Higher Education Act); Закон про підтримку вищої освіти (Higher Education Support Act); Австралійський устав професійного навчання вчителів та керівників шкіл (The Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders), Австралійська рамка якісного навчання (Australian quality training framework), Австралійська рамка кваліфікацій (Australian qualifications framework), Навчальні пакети (Training packages), Австралійський професійний стандарти для вчителів (Australian Professional Standards for Teachers).

Основним законодавчим документом який гарантує право на освіту є Австралійський Закон про освіту (Australian Education Act), який вступив в силу з 1 січня 2014 року. Відповідно до цього Закону, суб'єкти співдружності, що одержують фінансування (уряди штатів і територій) повинні відповідати та продовжувати дотримуватися умов фінансової допомоги, зазначених у законі. В законі також зазначається, що якість освіти не повинна обмежуватися тим хто навчається, доходом сім'ї, особистими обставинами або місцем розташування школи, особливо це стосується шкіл в віддалених районах країни. Високоякісна Австралійська освітня система створює висококваліфіковану та успішну робочу силу, що призводить до процвітання держави (*Australian Education Act, 2013*).

Австралійський закон про освіту має на меті забезпечити доступну і рівноправну освіту для всіх, з огляду на поставлені національні цілі, серед яких можна виділити наступні: визнання австралійської освіти високоякісною та високо справедливою за міжнародними стандартами до 2025 року; забезпечити модель фінансування, яка орієнтується на потреби шкіл; реалізувати Національний план удосконалення шкіл (National Plan for School Improvement). Співдружність буде працювати з урядами штатів і територій та неурядовими освітніми органами з метою здійснення Національного плану вдосконалення шкіл, викладеного в Національній угоді про реформу освіти (National Education Reform Agreement), для виконання положень цього Закону шляхом вирішення намічених реформ (*Australian Education Act, 2013*).

Згідно до закону всі вчителі в своїй роботі повинні дотримуватися суворих професійних стандартів та ефективних методів навчання. Вони отримують всю необхідну їм підтримку для покращення своєї роботи та забезпечення високоякісного викладання. Адже навчання в Австралії має на меті забезпечити високоякісний освітній досвід з навколишнім середовищем і навчальною програмою, яка допоможе повністю реалізувати свій потенціал.

Для цього також школам буде надаватися підтримка для пошуку шляхів постійного вдосконалення через аналіз та застосування даних про результати навчання (включаючи результати, пов'язані з академічною успішністю, відвідуваністю, поведінкою та добробутом школярів), та через посилення відповідальності та звітності перед суспільством про їхню діяльність та продуктивність школярів (*Australian Education Act, 2013*).

Нормативним документом, який на законодавчому рівні регулює вищу освіту є Закон про вищу освіту (*Higher Education Act*) (2001), який був прийнятий в 2001 р. на зміну закону від 1988 р. Міністр кожні п'ять років з дати прийняття має переглядати цей документ, щоб визначити чи цілі політики цього закону залишаються чинними, і чи умови цього закону забезпечують досягнення цих цілей. Закон передбачає визнання австралійських і зарубіжних університетів і закладів вищої освіти, акредитацію курсів навчання та затвердження університетів і закладів вищої освіти для цілей деяких законів Співдружності. Закон складається з трьох розділів, кожен з яких поділяється на частини. В першому розділі дається визначення таких понять як: установа, освітній заклад, заклад вищої освіти, університет, кафедра, кваліфікація, кваліфікація вищої освіти, національний кодекс, національний протокол, аспірантура, закон про Співдружність тощо. В другому розділі висвітлені вимоги і особливості до реєстрації ЗВО та акредитації освітніх програм, а також особливості затвердження програм для іноземних студентів. Третій розділ містить загальні положення що стосуються адміністративних керівних принципів та особистої відповідальності (*Higher Education Act, 2001*).

Нормативно-правовим актом, що регулює вищу освіту є Закон про підтримку вищої освіти від 2003 р. (*Higher Education Support Act*) (2003). Положення Закону передбачають: підтримку вищої освіти, яка характеризується якістю, різноманітністю та рівністю доступу; сприяють розвитку культурного та інтелектуального життя в Австралії; задовольняють

соціальні та економічні потреби Австралії для високоосвіченого та кваліфікованого населення; підтримують цілі університетів; направлені на зміцнення бази знань Австралії та посилення внеску дослідницьких можливостей Австралії в національний економічний розвиток, міжнародну конкурентоспроможність та досягнення соціальних цілей; а також направлені на підтримку студентів, які здобувають вищу освіту (*Higher Education Support Act, 2003*).

В цілому цей Закон насамперед передбачає, що Співдружність надаватиме фінансову підтримку вищої освіти: шляхом надання грантів та інших виплат, що здійснюються в основному постачальникам вищої освіти і через фінансову допомогу студентам (як правило, у формі позик), а також визначає список університетів які являються провайдерами вищої освіти в Австралії.

Вагомим для нашого дослідження є також Закон про агентство з якості та стандартам вищої освіти (*Tertiary Education Quality and Standards Agency Act*) (2011). Закон містить в собі дванадцять розділів, що направлені на: забезпечення національної узгодженості у регулюванні вищої освіти, а також регулювання вищої освіти за допомогою: стандартів якості і принципів; захист і підвищення репутації Австралії як постачальника освітніх послуг; міжнародну конкурентоспроможність Австралії у секторі вищої освіти; майстерність, різноманітність та інновації у вищій освіті Австралії; заохочення та просування системи вищої освіти, яка відповідає соціальним та економічним потребам Австралії для високоосвіченого та кваліфікованого населення; захист студентів, які беруть навчаються або збираються навчатися в Австралії, вимагаючи надання якісної вищої освіти; а також надання вільного доступу до інформації стосовно вищої освіти в Австралії (*Tertiary Education Quality, 2011*).

Професійна підготовки висококваліфікованих педагогів відповідно до вимог сучасного суспільства, передбачає використання професійних стандартів, які є рушієм розвитку і успішного функціонування сфери освіти. Професійні стандарти використовуються для розроблення освітніх стандартів підготовки кваліфікованих вчителів старшої середньої школи; розроблення програм професійної підготовки, методів оцінки, сертифікації та акредитації, що відповідають потребам економіки; забезпеченні зв'язку освітніх програм різного рівня; побудови ефективної і гнучкої системи освіти, що здатна швидко і адекватно реагувати на зміни в соціально-економічній сфері (Пуховська, Ворначев, Мельник, & Кравець, 2014).

Стандарти визначають роботу вчителів та чітко визначають елементи якісного та ефективного викладання в школах ХХІ століття, що призводить до покращення результатів навчання. Висококваліфіковані педагоги можуть бути джерелом натхнення і, що не менш важливо, забезпечити надійний і послідовний вплив на молодих людей які роблять вибір щодо подальшої освіти, роботи і життя. Як зазначено в Національному партнерстві щодо покращення якості вчителів (National Partnership on Improving Teacher Quality) і Мельбурнській декларації про цілі в галузі освіти для молодих австралійців (Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians), підвищення якості професійної підготовки вчителів вважається важливим кроком на шляху підвищення рівня успішності учнів і забезпечення високого рівня освіти в світовому контексті (ALTC, 2011).

Австралійські професійні стандарти для вчителів (Australian Professional Standards for Teachers) є загальнодержавним документом, що описує професійні знання, професійну практику та професійну діяльність, необхідну для вчителів. Вони інформують про розвиток професійних цілей навчання учителів і можуть бути використані для визначення поточних та розвиваючих можливостей, професійних прагнень та досягнень (MCEETYA, 2003).

Австралійські професійні стандарти для вчителів складаються з семи взаємопов'язаних і взаємозалежних стандартів (знання учнів і того як вони навчаються; знання змісту і методики викладання; планування та здійснення ефективного навчання; створення та підтримка сприятливих та безпечних умов для навчання; оцінювання та надання відгуків і звітів про результати навчання; професійне навчання; професійна робота з колегами, батьками/вихователями та громадою), що згруповані за трьома групами (професійні знання, професійна практика, професійна зацікавленість), та поділяються на чотири етапи кар'єри (випускник, професіонал, висококваліфікований фахівець, провідний фахівець) для відображення безперервного професійного розвитку викладача. Характеристики етапів кар'єри ілюструються через дескриптори. Стандарти керують підготовкою, підтримкою та розвитком вчителів шляхом уточнення того, що вони повинні знати і вміти робити на кожному етапі кар'єри (Ingvarson, 1998; Leonard, 2012).

Стандарт також підкріплює рішення про реєстрацію на різних етапах кар'єри. Реєстрація є частиною комплексу заходів спрямованих на підвищення якості професійної підготовки викладачів. Рівень «Випускник» (Graduate) є еталоном для тих, хто завершує своє навчання і подає заявку на тимчасову реєстрацію. Викладачі, що отримують повну реєстрацію повинні відповідати рівню «Досвідчений» (Proficient) (The National Science Standards Committee, 2002).

Австралійський устав професійного навчання педагогів та керівників шкіл містить детальну інформацію про характеристики ефективного професійного навчання та підкреслює його важливість, як постійної діяльності для всіх вчителів упродовж усієї своєї кар'єри (*Australian Charter*, 2012).

За Уставом професійне навчання визначається як формальний або неформальний навчальний досвід, який отримують вчителі та керівники шкіл, які вдосконалюють свою індивідуальну професійну практику шляхом

вдосконалення навчання учнів та взаємодії з навчанням. За найефективнішого професійного навчання розвивається індивідуальний та колективний потенціал професії педагога для вирішення актуальних професійних завдань (*Australian Charter, 2012*).

Австралійський устав професійного навчання вчителів підтверджує важливість навчання в підвищенні професійних знань та практичних умінь вчителів і керівників шкіл для досягнення високих результатів навчання; висловлює надію, що всі вчителі активно беруть участь в професійному навчанні впродовж всієї своєї кар'єри; описує характеристики високоякісної професійної культури і ефективного професійного навчання, щоб допомогти вчителям і тим хто їх підтримує максимально використовувати професійне навчання (*Australian Charter, 2012*).

На сьогодні урядом Австралії вже реалізовано кілька стратегічних програм розвитку професійної освіти. За результатами функціонування цих програм була сформована Національна рамка навчання (National training framework), що складається з трьох основних компонентів, що узгоджені на національному рівні та призначені для забезпечення якості професійної освіти. Та спрямована на підтримку працевлаштування людей, збільшення їх продуктивності, забезпечення визнання отриманих кваліфікацій та підвищення конкурентоспроможності. В її основу покладено три складові: Австралійська рамка кваліфікацій (Australian qualifications framework), Австралійська рамка якісного навчання (Australian quality training framework), Навчальні пакети (Training packages). Ці державні документи мають на меті забезпечити високу якість професійної освіти по всій країні при збереженні самобутності, індивідуальності та самостійності її регіонів у питаннях освіти (*Australian Qualifications Framework, 2013*).

Навчальні пакети (Training packages) є ключовою особливістю національної професійної освіти та професійної підготовки в Австралії. Вони

використовуються як основа для більшості навчальних програм, включаючи навчальні курси, що пропонуються зареєстрованими навчальними закладами, програми професійного навчання в школах, визнання існуючих навичок та професійне ліцензування. Кожен навчальний пакет складається з трьох компонентів: компетенції (визначають навички і знання необхідні для ефективної роботи і те, як вони повинні застосовуватися); кваліфікаційна структура (групи окремих компетенцій на всіх рівнях освіти); рекомендації по оцінюванню (підходи до оцінювання, включаючи необхідну кваліфікацію, розробку процесів оцінки і порядок проведення). Головна мета – допомогти досягти кращого співвіднесення між потребами та пропозиціями щодо кваліфікації, заохочувати гнучкий і відповідний розвиток і навчання робочої сили, забезпечувати визнання на національному рівні дипломів та сертифікатів, та підтримка людей у виборі їхньої професії та побудові кар'єри (*Training Packages*. (2015).

Австралійська рамка якісного навчання (Australian quality training framework) – це набір національно узгоджених стандартів для реєстрації та аудиту викладачів навчальних закладів та акредитації курсів, а також національних стандартів державних і територіальних реєстраційних органів. Вона має 10 рівнів і пов'язує кваліфікації шкільної, професійної та вищої освіти в єдину національну систему, що дозволяє легко переходити з одного рівня навчання на інший та між освітніми закладами. (Australian National, 2001).

Австралійську рамку кваліфікацій було розроблено на початку 1990-х років на основі вже наявних стандартів (Australian Qualifications Framework Council, Australian Qualifications Framework First Edition July 2011, Australian Qualifications Framework Advisory Board, Australian Qualifications Framework Implementation Handbook Fourth Edition 2007, Australian Qualifications Framework Advisory Board, Australian Qualifications Framework Implementation

Handbook Third Edition 2002, Australian Qualifications Framework Advisory Board, Australian Qualifications Framework Implementation Handbook Second Edition 1998, Australian Qualifications Framework Advisory Board, Australian Qualifications Framework Implementation Handbook First Edition 1995). Таким чином її впровадження було розпочато у 1995 році і тривало до 2000 року. Впродовж 2009 – 2011 років було доповнено і розширено, а в 2013 році повторно видано друком.

В цілому Австралійська рамка кваліфікацій забезпечує зв'язок між секторами освіти і праці, що дає можливість кожній окремій людині планувати здобуття освіти на будь-якому етапі кар'єри, і заохочує навчання впродовж життя. Вона створює різнобічну, розвинену національну систему міжгалузевих професійних кваліфікацій. В ній викладено всі кваліфікації на національному рівні, починаючи з атестату про повну середню освіту і закінчуючи рівнем доктора філософії. Крім того, Австралійська рамка кваліфікацій об'єднує їх в єдину систему в усіх регіонах та штатах країни (Кравець, 2013). До її переваг можна віднести такі: заохочується навчання протягом життя; отримана кваліфікація визнається по всій Австралії; кожна назва кваліфікації та її рівень є стандартизованими для їх узгодженості з усіма видами освітніх закладів; всі постачальники освітніх послуг і акредитованих курсів дають гарантію про те, що вони затверджуються урядом (*Australian Qualifications Framework*, 2013).

Австралійська рамка кваліфікацій узгоджується з кваліфікаціями інших країн. Відтак Комітет міжнародного співвіднесення Австралійської рамки кваліфікацій (AQF International Alignment Committee) є державним органом, створеним для здійснення технічного узгодження Австралійської рамки кваліфікацій з кваліфікаціями іншими країнами або регіонами з якими уряд Австралії підписав угоду. Він несе відповідальність за: проведення заходів, необхідних для узгодження Австралійської рамки кваліфікацій з рамками кваліфікації

іншої країни чи регіону; залучення людей, котрі зацікавлені в такому узгодженні шляхом комплексної комунікаційної стратегії, щоб забезпечити широке та відкрите консультування та поширення заключних результатів; координацію роботи проектних груп та консультантів які займаються узгодженням (*Australian Qualifications Framework, 2013*).

Беручи до уваги важливість високої якості педагогічної освіти для Австралії та її прагнення займати лідируюче місце серед високорозвинених країн необхідні дослідження для створення більш обґрунтованої бази для оцінки результатів програм підготовки вчителів на національному та міжнародному рівнях. В Австралії існує велика кількість досліджень з питань педагогічної освіти. Прикладом одного з таких досліджень є звіт «Кращі програми навчання вчителів і власні програми Австралії» (*Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs*). Цей звіт був підготовлений Австралійською радою з досліджень в галузі освіти (*Australian Council for Educational Research*) для підтримки роботи Дорадчої групи міністрів з питань освіти вчителів (*Teacher Education Ministerial Advisory Group*). Раді було запропоновано провести засновані на фактичних даних дослідження та здійснити порівняльний аналіз Австралійських програм та кращих навчальних програм підготовки вчителів в світі, визначити принципи передової практики для розробки, надання та оцінки програм професійної підготовки вчителів і визначити особливості програм педагогічної освіти, що найбільш ефективно підтримують успішний перехід до професійної діяльності (*Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014*).

Звіт складається з 7 розділів: вступ, побудова програм підготовки, впровадження ефективного практичного досвіду, підтримка переходу від навчання до трудової діяльності, порівняння австралійських програм підготовки вчителів зі світовими, системи освіти в країнах з високим рівнем розвитку, зіставлення австралійських систем підготовки вчителів.

Згідно представленого документу навчальні програми для вчителів в Австралії будуються з урахуванням таких принципів: узгодженість, що базується на загальному, чіткому баченні результатів навчання; сильна основна навчальна програма, що викладається в контексті практики, заснована на знаннях про розвиток дітей, навчання в соціальних і культурних контекстах, ретельно розроблений практичний досвід, що тісно пов'язаний з теоретичною підготовкою; чіткі стандарти, що використовуються для керівництва і оцінки теоретичної та практичної підготовки; стратегії, що допомагають дізнатись про досвід інших; підхід до дослідження, що пов'язує теорію і практику, в тому числі регулярне використання випадкових методів, аналіз викладання і навчання, а також дослідження досвіду передових вчителів-практиків; сильні партнерські відносини між університетами та школами, які здійснюють підготовку та дозволяють студентам вчитися викладати в професійному середовищі; оцінка, заснована на професійних стандартах, які оцінюють викладання за допомогою демонстрації критичних навичок і умінь з використанням оцінок ефективності, які підтримують розвиток «адаптивного досвіду» (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014).

Особливістю програм професійної підготовки вчителів є те, що рішення про випуск студентів та їх реєстрацію як вчителів ґрунтуються на основі рівня знань і умінь визначених професійними стандартами, а не традиційним формами оцінювання, що використовуються в університетах. Зусилля, спрямовані на підвищення ефективності програм підготовки педагогів, будуть посилюватися надійними методами оцінки результатів цих програм. Оцінка вимагає досягнення згоди між установленими стандартами та надійними і достовірними методами оцінки відповідності випускників цим стандартам (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014).

Значну увагу у звіті приділено питанню практичної підготовки майбутніх фахівців. Мінімальна кількість днів, які в освітніх програмах

повинні виділятися на педагогічну практику студентів визначається австралійськими стандартами. Проте загальний час, що виділяється, структура та терміни широко відрізняються між університетами. Дослідження підкреслює важливість створення балансу між часом, присвяченим навчанню в вищих навчальних закладах та навчанню на робочому місці, тобто практиці, з суттєвою їх інтеграцією, що має велике значення для підвищення якості підготовки майбутніх вчителів. Оскільки досвід роботи в школі спочатку може бути стресовим, то центральним завданням для підтримки фахівців, які починають працювати є наявність ментора, який може стати важливим ресурсом для зменшення будь-якого сприйнятого стресу (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014). Детальніше питання менторства та підтримки розглянемо в наступному розділі.

Автори зазначають, що незважаючи на те, що важливість практичного досвіду є безперечною, існують серйозні проблеми щодо його тривалості та якості. Відсутність структури, чіткої мети або визначальних результатів була висвітлена як проблема багатьох навчальних програм (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014).

Якість програм професійної підготовки в значній мірі залежить від соціального, політичного і нормативного контексту, в якому вони діють. Програми підготовки вчителів в високорозвинених країнах мають наступні характеристики: вони дають максимальні можливості для оволодіння предметним змістом; використовують дослідження як спосіб розробки інформованої, рефлексивної позиції по відношенню до навчання (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, & Rowley, 2014).

У сучасному освітньому середовищі реєстрація викладачів та супровідні кроки щодо акредитації програм підготовки вчителів є частиною більш широкого процесу посилення якості та статусу професії педагога. Усі університетські процеси, включаючи внутрішні процедури затвердження

програм та процеси моніторингу й забезпечення якості навчання підлягають аудиту Австралійським агентством якості університетів (Australian Universities Quality Agency (AUQA)).

Роль Австралійського агентства з якості університетів (AUQA) та зовнішніх органів акредитації, які покладаються на оцінку якості програм професійної підготовки, є досить різними. Агентство – це незалежний національний орган, що не надає прибутку. Воно сприяє, перевіряє та звітує про забезпечення якості австралійської вищої освіти. Агентство було офіційно засновано Радою Міністрів з питань освіти, навчання та молоді (Ministerial Council on Education, Training and Youth Affairs (MCEETYA)) у березні 2000 р. Агентство з якості університетів досліджує те, якою мірою установи виконують свої завдання, оцінюючи відповідність механізмів забезпечення якості установи у ключових сферах викладання та навчання, досліджень та управління. Вони оцінюють успіх установи в підтримці стандартів, відповідних університетській освіті в Австралії (Ingvarson, McKenzie, & Ellio, 2006).

УГОРЩИНА

В Угорщині закони про освіту приймаються Національними зборами, стратегії урядом, а положення про зміст освіти – урядом або відповідним міністерством. Центральне управління та нагляд за освітою в основному покладено на два відповідні міністерства: за основну освіту – на Міністерство внутрішніх справ, а за вищу освіту, професійно-технічну освіту та освіту для дорослих – на Міністерство культури та інновацій. За професійно-технічну освіту та освіту дорослих, залежно від підгалузі економіки, Міністерство культури та інновацій та інші міністерства (наприклад, Міністерство сільського господарства для сільськогосподарських кваліфікацій) можуть розділяти відповідальність за кваліфікації.

Обов'язки та повноваження між міністерствами розподіляються.

Міністерство, відповідальне за основну освіту: розробляє стратегію державної освіти; розробляє та публікує освітні програми; розробляє накази щодо організації навчального року; регулярно, але не рідше одного разу на 5 років, оцінює досвід впровадження та застосування Національної базової програми дошкільної освіти і виховання та Національної базової освітньої програми, ініціює внесення необхідних змін до Уряду, якщо це необхідно, контролює видання та розповсюдження підручників, регулює систему дотацій на підручники; забезпечує організацію національної служби педагогічної допомоги та безкоштовне надання послуг педагогічної допомоги державним навчальним закладам; забезпечує моніторинг та оцінку педагогічної роботи в освітніх закладах на національному, регіональному, повітовому та столичному рівнях; забезпечує функціонування та розвиток національної екзаменаційної системи; підтримує державну інформаційну систему освіти.

Міністерство, відповідальне за вищу освіту, професійно-технічну освіту та освіту дорослих, відповідає за: підготовку законодавства з питань політики у сфері вищої освіти; галузеве управління вищою освітою; визначення стандартів і вимог до навчання та результатів освітніх програм на різних рівнях (бакалавр, магістр і т.д.); визначення щорічним рішенням, в межах встановлених законом, які освітні програми закладів вищої освіти мають право на отримання угорських державних (повних або часткових) стипендій; підготовка планів розвитку системи вищої освіти, включаючи середньостроковий план розвитку; оцінювання системи вищої освіти та економічних відносин щонайменше кожні три роки; управління системою відстеження кар'єри; нагляд за законною діяльністю недержавних ЗВО; функціонування системи професійного нагляду та ін.

Завдання відповідальних міністрів підтримуються центральними органами управління, які допомагають впроваджувати законодавство, а також управляти та керувати освітою.

Департамент управління освіти (Oktatási Hivatal) займається як основною, так і вищою освітою, безперервною освітою, дослідженнями, адмініструванням мовних іспитів та управлінням справами вчителів, які беруть участь у підвищенні кваліфікації. Департамент ефективно об'єднує всі сфери угорської системи освіти і навчання. У межах своєї компетенції Департамент управління освітою на національному рівні виконує такі функції: надає весь спектр освітніх та педагогічних консультаційних послуг для державних освітніх закладів, що утримуються державою в рамках виконання обов'язків у сфері освіти; розробляє та експлуатує інформаційні та підтримуючі процеси ІТ-системи, необхідні для надання педагогічних послуг; експлуатує та розвиває систему національної системи педагогічного оцінювання; експлуатує та розвиває національну систему консультування; організовує систему предметних галузей та систему їх управління; розробляє та впроваджує акредитовані та неакредитовані тренінги; організовує освітні конкурси; виконує обов'язки, пов'язані з розробкою процедури професійного розвитку викладачів; відповідає за процес вступу до державних та вищих навчальних закладів: реєструє абітурієнтів та їхні дані, а також допомагає абітурієнтам з широким спектром інформації; здійснює внутрішнє визнання сертифікатів, виданих іноземними університетами, та сертифікатів мовних іспитів; готує до випускних іспитів у гімназіях; розглядає заяви про відстрочку обов'язкового навчання; приймає рішення щодо запитів на індивідуальний графік роботи; керує Інформаційною системою громадської освіти (Köznevelés Információs Rendszer); керує Інформаційною системою вищої освіти; організовує національні олімпіади в галузі народної освіти, в тому числі найпрестижнішу Національну олімпіаду для учнів середніх шкіл.

Регіональні педагогічні освітні центри Департаменту управління освіти виконують місцеві обов'язки пов'язані з освітніми та педагогічними консультаціями: управління предметними галузями та мережею їх управління;

призначення педагогічних радників; інформаційна діяльність для вчителів; освітня адміністративна інформаційна діяльність; обов'язки з педагогічного оцінювання; організація тренінгів з підвищення кваліфікації, професійних конференцій, інформаційних сесій; інформування та консультування студентів; системну підтримку студентів, які перебувають під загрозою відрахування; освітньо-педагогічні консультації з питань освіти національних меншин.

Основними консультативними органами є:

- Національна рада народної освіти – це орган, який пропонує, дає висновки та консультує з питань, пов'язаних з державною освітою. Вона може надавати висновки щодо Національного базового навчального плану та рамкових навчальних планів. Члени Ради призначаються міністром;
- Круглий стіл з питань загальної освітньої стратегії – це громадський консультативний професійний орган з п'ятьма сторонами: урядовою, професійною, технічною, профспівковою та учнівсько-батьківською;
- Національна рада національних меншин – це національний орган з професійною роллю, який надає пропозиції, висновки та поради щодо освіти національних меншин. Її членів (13 осіб) делегують органи самоврядування національних меншин;
- Конференція ректорів Угорщини – це консультативний орган, що представляє інтереси ЗВО. Її членами є ректори ЗВО;
- Національна докторська рада надає висновки з питань, пов'язаних з підготовкою докторів філософії та присудженням наукових ступенів, а також визначає принципи організації комплексних іспитів і принципи розподілу між ЗВО кількості студентів, які отримують державні (часткові) стипендії на підготовку докторів філософії, на основі якості та успішності навчання. Його членами є голови докторських рад ЗВО;

- Угорський акредитаційний комітет є незалежним національним експертним органом, створеним для зовнішнього оцінювання якості освіти, наукових досліджень і художньої творчості у вищій освіті та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості ЗВО. Він бере участь як експерт у процедурах, пов'язаних з ЗВО, відповідно до законодавства.

Основними нормативно-правовими документами, які регулюють професійну підготовку вчителів старшої школи в Угорщині є: Закон «Про вищу освіту» (2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról); Постанова уряду Угорщини «Про вимоги до професійної підготовки вчителів» (277/1997. (XII. 22.) Korm. Rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről); Постанова уряду Угорщини «Про правила проведення екзамену на атестат зрілості» (100/1997. (VI. 13.) Korm. Rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról); Постанова уряду «Про освітні й кваліфікаційні вимоги до бакалаврської і магістерської підготовки» (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről); Постанова уряду Угорщини «Про систему підготовки вчителів, спеціалізації і порядок викладання навчальних курсів» (283/2012. (X. 4.) Korm. Rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről); Постанова Міністерства Людських Ресурсів «Про діяльність навчально-виховних закладів та використання назв освітніх закладів» (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról); Постанова Міністерства Людських Ресурсів «Про спільні вимоги до підготовки педагогів та підготовчі й вихідні вимоги до певних педагогічних факультетів» (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről).

Закон «Про вищу освіту» (2011 р.) із поправками до нього (2021 р.). (2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról) – основний документ, який регулює підготовку студентів у ЗВО Угорщини, зокрема і підготовку вчителів старшої школи. В Законі зазначено, що угорська система вищої освіти має на меті, служачи суспільному благу, передавати конкурентоспроможні знання, забезпечувати інтелектуальний та економічний розвиток нації, забезпечувати прозорість і конкурентоспроможність, теоретичну та практичну освіту, виконувати фундаментальні та прикладні наукові дослідження та здійснювати інновації, а також виховувати нове покоління дослідників. ЗВО є автономними закладами. Їхня автономія в основному охоплює освітню та наукову діяльність і дослідження. Відповідно до Закону «Про вищу освіту», основною діяльністю ЗВО є освіта, наукові дослідження та художня творчість. Основна освітня діяльність закладів вищої освіти включає програми вищої професійної освіти, бакалаврські програми, магістерські програми, докторські програми та програми післядипломної освіти. Ця основна діяльність здійснюється виключно у ЗВО. ЗВО можуть виступати університети, коледжі та університети прикладних наук. В Угорщині ЗВО можуть бути засновані індивідуально або з іншим правовласником: а) державою, національним урядом; б) церковною юридичною особою; в) комерційною організацією з місцем розташування в Угорщині та г) будь-яким фондом, зареєстрованим в Угорщині (трастовим фондом, громадським фондом або релігійною асоціацією).

Постанова уряду Угорщини «Про перепідготовку вчителів, про екзамен із педагогічної спеціальності та про дотації і пільги для учасників перепідготовки» (1997) (277/1997. (XII. 22.) Korm. Rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről) визначає основні критерії для програм підготовки майбутніх учителів.

Постанова уряду Угорщини «Про правила проведення екзамену на атестат зрілості» (1997 р.) (100/1997. (VI. 13.) Korm. Rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról) регулює отримання атестата зрілості після закінчення ЗЗСО;

У Постанові уряду «Про освітні й кваліфікаційні вимоги до бакалаврської і магістерської підготовки» (2006 р.) (15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről) зазначається, що вчитель має право працювати у школі тільки після отримання диплома магістра.

Постанова уряду Угорщини «Про систему підготовки вчителів, спеціалізації і порядок викладання навчальних курсів» (2012 р.) (283/2012. (X. 4.) Korm. Rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről) пропонує список інноваційних програм підготовки вчителів, у тому числі вчителів старшої школи

Постановою Міністерства Людських Ресурсів «Про діяльність навчально-виховних закладів та використання назв освітніх закладів» (2012 р.) (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról) встановлюються вимоги до всіх типів освітніх закладів. Наприклад, указуються правила прийому до освітніх закладів різних типів і рівнів, з'ясовуються вимоги до моніторингу розвитку учнів і студентів та визначаються національні освітні тести, щоскладаються на різних етапах навчання. Встановлено вимоги до професорсько-викладацького складу та визначено умови і методи національного педагогічного контролю.

Постанова Міністерства Людських Ресурсів «Про спільні вимоги до підготовки педагогів та підготовчі й вихідні вимоги до певних педагогічних факультетів» (2013 р.) та поправки до неї (2021 р.) (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről), відповідно до якої підготовка вчителів старшої

середньої школи пропонується як нероздільна програма, яка триває 12 семестрів, з обов'язковим стажуванням у два семестри. Підготовка вчителів на профільному етапі шкільної освіти може здійснюватися як в нероздільній, так і в циклічній формах. У циклічній формі підготовка викладачів базується на дисциплінарній підготовці бакалавра та триває 4 семестри. Під час навчання можна отримати ступінь магістра.

Метою нероздільних програм підготовки вчителів є підготовка вчителів (за двома спеціальностями) на етапі загальної та профільної педагогічної освіти та однопрофільних учителів на профільному етапі педагогічної освіти. Нероздільні програми підготовки вчителів в основному включають спеціалізовану підготовку з двох обраних предметів, а також загальну підготовку вчителів. У рамках підготовки вчителя старшої школи, то підготовка професійного напрямку становить 130 кредитів, а загальна підготовка охоплює 100 кредитів.

ФІНЛЯНДІЯ

Врядування у Фінляндії базується на принципі децентралізації. Незважаючи на те, що Міністерство освіти та культури визначає освітню політику, а Національне агентство з освіти Фінляндії відповідає за її реалізацію, місцеві органи влади мають значну автономію та відповідальність.

Освітню політику визначають парламент і уряд. Міністерство освіти і культури є найвищим органом влади і відповідає за всю фінансовану державою освіту у Фінляндії. Він відповідає за підготовку освітнього законодавства та свою частку державного бюджету для уряду.

Є кілька експертних органів, які підтримують роботу міністерства, наприклад, Національний форум з прогнозування навичок, Національна

спортивна рада та Державна молодіжна рада. Національне оцінювання результатів навчання організовує Фінський центр оцінювання освіти.

Національне агентство з питань освіти Фінляндії є національним агентством розвитку, яке працює в тісній співпраці з міністерством для розробки освітніх цілей, змісту та методів дошкільної, базової, старшої середньої освіти та навчання дорослих. Він не відповідає за вищу освіту.

Фінське національне агентство з питань освіти відповідає за розробку та затвердження національних базових навчальних програм і кваліфікаційних вимог до раннього дитинства, дошкільної освіти, початкової та неповної середньої, загальної та професійної старшої середньої освіти та освіти дорослих. На додаток до основних навчальних програм, Агентство здійснює моніторинг і розвиток освітніх витрат, виділених державних субсидій і допомагає Міністерству освіти і культури в підготовці рішень щодо освітньої політики.

На регіональному рівні є кілька органів, які відповідають за завдання, пов'язані з освітою. Є 6 облдержадміністрацій (AVI) та 15 Центрів економічного розвитку, транспорту та довкілля (ELY). AVI співпрацюють з ELY в освітніх завданнях.

За регіональні завдання МОН відповідають облдержадміністрації (AVI). AVIs також сприяє виконанню правового захисту учнів та оцінює регіональний та рівний доступ до основних послуг. Агентства тісно співпрацюють з місцевою владою.

Центри економічного розвитку, транспорту та навколишнього середовища (ELY) планують, контролюють і розвивають освіту дорослих. Крім того, центри ELY відповідають за розвиток професійно-технічної освіти та освіти дорослих та питання фінансування проектів Європейського соціального фонду (ESF). Вони також допомагають розвивати старшу середню та вищу освіту за кошти проектів ЄС.

Регіональні ради розробляють плани регіонального розвитку у співпраці з місцевими органами влади у відповідних регіонах та державними органами влади, а також представниками економічного життя та неурядовими організаціями. Головним завданням законодавства про регіональну політику є підтримка самовмотивованого та збалансованого розвитку регіонів.

Місцева адміністрація в основному управляється місцевою владою. Найчастіше це муніципалітети або об'єднані муніципальні органи влади, які мають самоврядування та право стягувати податки. Місцеві органи влади несуть відповідальність за організацію дошкільної освіти та догляду, дошкільної та базової освіти на місцевому рівні. Вони головним чином відповідають за їх фінансування.

Завдання місцевої влади – запропонувати всім дітям обов'язкового шкільного віку – включно з розумовими чи фізичними вадами – можливість навчатися відповідно до їхніх здібностей. Місцеві органи влади приймають рішення про виділення фінансування та наймання персоналу. Вони також можуть делегувати повноваження щодо прийняття рішень школам.

Постачальники освіти, як правило, муніципалітети та самі школи, розробляють власні місцеві навчальні програми в рамках національної основної навчальної програми. Вони також відповідають за організацію практичного навчання, ефективність і якість своєї освіти. Тобто, поки виконуються основні функції, визначені законом, школи мають право надавати освітні послуги відповідно до власних адміністративних домовленостей і бачень.

Основними законами, які регулюють освіту в старшій школі у Фінляндії є:

Закон про обов'язкову освіту (2020) (Oppivelvollisuuslaki (1214/2020)) визначає положення про завершення обов'язкової освіти, відповідальність за

керівництво та нагляд за завершенням обов'язкової освіти та безкоштовне надання освіти.

Постанова Уряду про загальнонаціональні цілі освіти, про які йдеться в Законі про базову освіту, та про розподіл годин (2012) (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012)) Постанова містить положення про загальні національні цілі загальної шкільної освіти та про розподіл годин уроків.

Закон про підготовчу освіту, яка веде до вищої середньої кваліфікації встановлює положення щодо організації освіти, змісту та завершення освіти, а також права та обов'язки учнів, наприклад.

Закон про загальну старшу середню освіту (2018) (General Upper Secondary Education Act (714/2018)) містить положення про мету загальної старшої середньої освіти, надання освіти, загальну старшу середню освіту, заяву та прийом учнів до освітніх закладів, права та обов'язки учнів, заповнення навчального плану, оцінювання учнів та безпечне освітнє середовище.

Постанова про загальну старшу середню освіту (2018) (Government decree on general upper secondary education (810/2018) містить положення про загальні національні цілі, знання та навички, безперервне навчання, цілі підготовчої освіти, конкретні цілі загальної старшої середньої освіти для дорослих, заяву на отримання дозволу на надання освіти, умови надання спеціальної освітньої місії, шкалу оцінок, кількісне планування та структуру навчання, а також обсяг навчальних підрозділів.

Постанова Міністерства освіти щодо критеріїв прийому учнів у загальну старшу середню освіту (2006) Ministry of Education Decree on the criteria for student admissions in general upper secondary education (856/2006), включаючи

поправки (948/2007), (820/2018) містить основні критерії для прийому учнів у старшу школу.

Постанова уряду про іспит на атестат зрілості (019) (Government decree on the matriculation examination (612/2019)) містить положення про призначення екзаменаційної комісії зрілості, основні правила і процедури при проходженні іспиту, підготовку тестів та оцінювання тестів.

Декрет про кваліфікацію, необхідну для педагогічного персоналу (1998) (Decree on the Qualifications Required of Teaching Staff (986/1998)) містить положення про кваліфікацію, необхідну для педагогічного персоналу, про яку йдеться в Законі про базову освіту, Законі про загальну старшу середню освіту, Законі про вільну освіту дорослих і Законі про базову освіту в галузі мистецтв, наприклад, спеціалісти з дошкільної освіти, директори, вчителі та інші освітяни.

ТУРЕЧЧИНА

Законодавче забезпечення модернізації системи професійної підготовки вчителів старшої школи в Туреччині базується на діяльності двох основних організацій: Ради вищої освіти (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, YÖK) та Міністерства національної освіти (Milli Eğitim Bakanlığı, MEB). Рада вищої освіти (YÖK) є незалежним та неполітичним органом, який здійснює централізоване управління системою вищої освіти. Вона відповідає за розробку та впровадження освітньої політики, встановлення стандартів та регулювання діяльності університетів, акредитацію програм підготовки вчителів, підтримку досліджень та інновацій у галузі педагогіки. YÖK сприяє впровадженню нових методик та технологій навчання, що забезпечує постійне вдосконалення програм підготовки вчителів та їхню адаптацію до змін у суспільстві та на ринку праці.

Міністерство національної освіти (MEB) відповідає за початкову, середню та старшу освіту. Воно розробляє державні освітні стандарти та

навчальні плани для старшої школи, організовує курси підвищення кваліфікації для вчителів, здійснює моніторинг та оцінку якості освітніх процесів, підтримує впровадження нових освітніх технологій та інноваційних методів навчання. МЕВ забезпечує постійний професійний розвиток вчителів, що сприяє підвищенню їхньої кваліфікації та професійного рівня.

Законодавчі ініціативи та реформи системи професійної підготовки вчителів старшої школи в Туреччині спрямовані на оновлення навчальних планів та програм, підвищення вимог до професійної компетентності вчителів, інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, стимулювання науково-дослідницької діяльності. Серед основних законодавчих актів, які регулюють ці процеси, слід відзначити Закон про вищу освіту Туреччини (№ 2547), який встановлює основи організації та управління системою вищої освіти, визначає повноваження та обов'язки УОК, забезпечує правову базу для акредитації та оцінки якості освітніх програм. Закон про національну освіту (№ 1739) регулює діяльність МЕВ, встановлює стандарти та вимоги до освітніх програм, визначає механізми контролю та оцінки якості освіти, підтримує впровадження інновацій та новітніх технологій у навчальний процес. Закон про педагогічну освіту (№ 657) визначає вимоги до професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, регулює діяльність закладів, які займаються підготовкою педагогічних кадрів, встановлює стандарти та критерії оцінки професійної компетентності вчителів. Завдяки цим законодавчим актам Туреччина прагне створити ефективну та сучасну систему професійної підготовки вчителів старшої школи, яка б відповідала потребам суспільства та забезпечувала високу якість освіти на всіх рівнях.

Питання для самоконтролю

1. Які основні проблеми професійної підготовки вчителів старшої школи виділяються в педагогічній науці?

2. Яке значення має Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) для реформування професійної підготовки вчителів?
3. Які програми підтримки реформи професійної (професійно-технічної) освіти в Україні були започатковані Європейським Союзом та його державами-членами?
4. Які є стратегічні напрямки реформування старшої школи в Україні до 2027 року?
5. Що передбачає створення ліцеїв у системі освіти України?
6. Які основні вимоги висуваються до підготовки вчителів старшої школи?
7. Які основні регуляторні органи відповідають за освіту в Австралії?
8. Які ключові напрями діяльності Австралійського інституту викладання та шкільного лідерства?
9. Які законодавчі документи регулюють освітній процес в Австралії?
10. Які основні положення Австралійського закону про освіту (Australian Education Act)?
11. Які цілі ставить перед собою Національна рамка навчання (National training framework) в Австралії?
12. Які три основні компоненти складають Навчальні пакети (Training packages) в Австралії?
13. Які міністерства відповідають за основну та вищу освіту в Угорщині?
14. Які функції виконує Департамент управління освіти в Угорщині?
15. Які завдання виконує Департамент управління освіти в межах своєї компетенції?
16. Які законодавчі акти регулюють професійну підготовку вчителів у Угорщині?
17. Як організована система професійного розвитку викладачів в Угорщині?
18. Яка роль центральних органів управління в освітній системі Угорщини?

19. Які основні напрями реформування системи професійної підготовки вчителів у Фінляндії?
20. Які ключові особливості фінської системи підготовки вчителів?
21. Яке значення має інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процес підготовки вчителів у Фінляндії?
22. Які законодавчі акти регулюють систему освіти у Фінляндії?
23. Які основні вимоги до професійної компетентності вчителів у Фінляндії?
24. Які є основні етапи педагогічної підготовки вчителів у Фінляндії?
25. Які основні законодавчі акти регулюють систему освіти в Туреччині?
26. Які особливості законодавчого забезпечення модернізації професійної підготовки вчителів у Туреччині?
27. Які основні напрями реформування системи освіти в Туреччині?
28. Які основні принципи організації професійної підготовки вчителів у Туреччині?
29. Які є основні проблеми та виклики в системі професійної підготовки вчителів у Туреччині?
30. Які механізми підвищення якості освіти запроваджені в Туреччині?

Практичні завдання

1. Ознайомтеся з текстом Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020). Визначте основні положення, які стосуються професійної підготовки вчителів. Напишіть короткий реферат (2-3 сторінки) з основними висновками.
2. Порівняйте професійну підготовку вчителів старшої школи у двох країнах за вашим вибором (з переліку: Австралія, Угорщина, Фінляндія, Туреччина). Використовуйте таблицю для зручності. Висновки представте у вигляді презентації (5-7 слайдів).

3. Організуйте онлайн-дискусію з одногрупниками на тему «Основні виклики професійної підготовки вчителів старшої школи в Україні». Відобразіть ключові моменти дискусії у вигляді спільного документа.
4. Підготуйте пропозиції щодо покращення системи професійної підготовки вчителів старшої школи в Україні, враховуючи досвід однієї з зарубіжних країн. Представте свої пропозиції у вигляді есе (3-4 сторінки).
5. Розробіть міні-проект для впровадження нових методів навчання в процес підготовки вчителів старшої школи. Опишіть цілі, завдання, необхідні ресурси та очікувані результати.
6. Проаналізуйте Австралійські професійні стандарти для вчителів. Порівняйте їх зі стандартами вчителів в Україні. Напишіть коротке порівняльне есе (2-3 сторінки).
7. Створіть інфографіку, яка ілюструє ключові аспекти законодавчого забезпечення професійної підготовки вчителів у Австралії.
8. Зробіть відеопрезентацію (5-7 хвилин) про основні напрямки реформування системи професійної підготовки вчителів у Фінляндії. Відео завантажте на платформу курсу.
9. Вивчіть конкретний випадок (кейс) реформування професійної підготовки вчителів в одній із зарубіжних країн. Напишіть аналіз кейсу (2-3 сторінки), включаючи проблеми, рішення та результати.
10. Створіть набір з 10 тестових питань (множинний вибір) для перевірки знань студентів з першого розділу курсу. Використайте онлайн-платформу для створення тесту.
11. Проведіть онлайн-опитування серед одногрупників на тему «Якість професійної підготовки вчителів старшої школи в Україні та за кордоном». Проаналізуйте результати та представте їх у вигляді звіту (2-3 сторінки).

12. Організуйте рольову гру, де кожен студент представляє одну з країн, що розглядаються у розділі. Обговоріть переваги та недоліки систем підготовки вчителів у цих країнах. Результати обговорення оформіть у вигляді групового документа.
13. Підготуйте мультимедійну презентацію про особливості підготовки вчителів старшої школи в Угорщині. Використайте відео, зображення та інфографіку.
14. Напишіть статтю на тему «Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки вчителів: досвід Фінляндії». Обсяг статті – 3-4 сторінки.
15. Перегляньте документальні фільми або відеоматеріали про систему освіти в одній із зарубіжних країн. Напишіть аналіз цих матеріалів, звертаючи увагу на професійну підготовку вчителів (2-3 сторінки).

Список рекомендованої літератури

- Десятов, Т. (2015). Професійна підготовка майбутніх учителів у зарубіжних країнах в умовах міжкультурної взаємодії об'єктів освітнього простору. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1 (5), 221
- Дубасенюк, О.А. (Ред.). (2014). *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Кристопчук, Т. Є. (2013). Педагогічна освіта в Республіці Польща: структура та зміст. URL: <http://npo.kubg.edu.ua/article/download/186819/186098>
- Ключок, Д. Р. (2017). *Організаційно-педагогічні умови підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Республіки Туреччина в умовах інтеграційних процесів (друга половина XX – початок XXI століття)*. (Автореф. дис канд. пед. наук) Житомирський державний університет Івана Франка.

- М'ясковський, М Є. (2016). Організація та реформування педагогічної освіти в міжнародному контексті. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 30, 103-106.
- Мельниченко, Р. К. (n.d.). *Організація профільного навчання в старшій школі зарубіжжя та його педагогічний супровід* (Компаративний аналіз). URL: http://eprints.zu.edu.ua/27722/1/Мельниченко_стаття.pdf
- Мукан Н. Індивідуальні методи і форми професійного розвитку педагогів у системі неперервної професійної освіти Канади, Великобританії, США. *Неперервна професійна освіта*. 2007. Вип. 1– 2. С. 157– 165].
- Носовець, Н. М. (2015). Професійна підготовка майбутніх учителів у країнах Західної Європи. *Вісник №130. Актуальні проблеми вищої педагогічної освіти*, 68-72.
- Петрушкова, О. О. (2014). Освіта вчителів для роботи в умовах багатомовної освіти в країнах об'єднаної Європи. *Вісник ЖДУ*, 6 (78), 148 – 156.
- Постригач, Н. О. (2020). Інтеграційна політика забезпечення якості педагогічної освіти в країнах ЄС. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: матеріали тез доп. ІХ міжнар. наук.-методол. Інтернет-семінару* (14 трав. 2020 р.). Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Хмельницький національний ун-т: «Термінова поліграфія».
- Процько, Є. (2015). Особливості професійної педагогічної освіти Бельгії. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1 (23), 34-38.
- Сотніченко, І. І. (2006). Профільна старша школа як необхідна складова освіти європейського рівня. *Вісник післядипломної освіти*, 3.
- Australia. Parliamentary Counsel № 67. (2013). *Australian Education Act*. Retrieved from: <https://www.legislation.gov.au/Details/C2013A00067>

- Australia. Parliamentary Counsel №102. (2001). *Higher Education Act*. Retrieved from: <https://eirgroup.com.au/wp-content/uploads/2015/04/Higher-Education-Act-2001-No-102.pdf>
- Australia. Parliamentary Counsel №66. (2003). *Higher Education Support Act*. Retrieved from: <https://www.legislation.gov.au/Details/C2018C00023>
- Australian Bureau of Statistics. (2016). *3101.0 Australian Demographic Statistics*. Retrieved from: <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/3101.0>
- Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders*. (2012). Retrieved from: <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/australian-charter-for-the-professional-learning-of-teachers-and-school-leaders>
- Australian education technology capability report*. (2017). Retrieved from: <https://www.austrade.gov.au/australian/education/news/reports/australian-education-technology-capability-report>
- Australian Government. (2011). *Review of Funding for Schooling – Final Report*. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Australian Government. Department of Education and Training. (2017). *About the Department*. Retrieved from: <https://www.education.gov.au/about-department>.
- Australian Learning and Teaching Council. (2009). *History of the ALTC*. Retrieved from: <http://www.altc.edu.au/carrick/go/home/about/pid/570>
- Australian National Training Authority. (2001). *Australian Quality Training Framework*. Melbourne: ANTA.
- Australian Qualifications Framework*. (2013). Retrieved from: <http://www.aqf.edu.au/aqf/the-aqf-second-edition-january-2013/Australian>.
- Buchbereger, F., Campos, B.P., Kallos, D., Sepsenon, J. (Eds). (2020). *Thematic Network on Teacher Education in Europe*. Umea: Fakultetsnamnden for Lararutbildning, Umea Universitet, 2000).

- Council of Australian Governments. (2008). *National partnership on improving teacher quality*. Retrieved from: http://www.coag.gov.au/intergov_agreements/federal_nancial_relations/docs/national_partnership/national_partnership_on_improving_teacher_quality.pdf
- Country Education Profiles Australia. (2019). Retrieved from: https://internationaleducation.gov.au/Documents/ED150091_INT_Australia_Country_Education_Profile_2015_ACC.pdf
- Magyarország . Korm. Rendelet 1 (I. 20.) (2012). A hallgatói hitelrendszerről URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200001.kor
- Magyarország nemzeti iskolák bizotiséga. (1980). Budapest: Könyvkiadó.
- Magyarország. BM rendelet 16 (IV. 18.) (2003). *Az egyes szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról*. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0300016.bm
- Magyarország. OKM rendelet 10 (IX. 25.) (2006). *A szakirányú továbbképzés szervezésének általános feltételeiről*. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0600010.okm
- Magyarország. EMMI rendelet 1(I. 14.) (2015). *A javítóintézetek rendtartásáról*. URL: <http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc2.cgi?dbnum=1&docid=A1500001.EMM>
- Magyarország. EMMI rendelet 12 (VI. 27.) (2016). *A 2016/2017. tanév rendjéről*. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1600012.emm
- Magyarország. EMMI rendelet 15 (II. 26.) (2013). *A pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről*. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300015.emm
- Magyarország. EMMI rendelet 17. (III. 12.) (2014). *A tankönyvvé, pedagóguskézikönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről*. URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1400017.emm

Magyarország. EMMI rendelet 20 (VIII. 31.) (2012). *A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.*

URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200020.emm

Magyarország. EMMI rendelet 27 (IX. 16.) (2016). *Az emberi erőforrások minisztere ágazatába tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről.* URL:

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600027.EMM×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT

Magyarország. EMMI rendelet 4 (I. 11.) (2013). *A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról.* URL:

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300004.emm

Magyarország. EMMI rendelet 48 (XII. 12.) (2012). *A pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről.* URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200048.emm

emm

Magyarország. EMMI rendelet 51(XII.21.) (2012). *A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.* URL:

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200051.emm

Magyarország. EMMI rendelet 58 (XII. 30.) (2015). *A fejezeti kezelésű előirányzatok és központi kezelésű előirányzatok kezeléséről és felhasználásáról[Электронный pecypc].* URL:

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1500058.EMM×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT

Magyarország. EMMI rendelet 8 (I. 30.) (2013). *A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.*

URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm

Magyarország. Korm. Határozat 1229(VII. 6.) (2012). *A Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos*

- Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról.* URL: http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=151503.223615
- Magyarország. Korm. Rendelet 100 (VI. 13.) (1997). *Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.* URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700100.KOR
- Magyarország. Korm. Rendelet 110 (VI. 4.) (2012). *A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.* URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200110.kor
- Magyarország. Korm. Rendelet 137 (V. 16.) (2008). *Az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról és a külföldön kiállított, idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok Magyarországon történő honosításáról.* URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0800137.kor
- Magyarország. Korm. Rendelet 139 (VI. 9.) (2015). *A felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről.* URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1500139.kor
- Magyarország. Korm. Rendelet 152 (VIII. 2.) (2005). *Az Útravaló Ösztöndíjprogramról.* URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0500152.kor
- Magyarország. Korm. Rendelet 217 (VIII. 9.) (2012). *Az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljairól.* URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200217.kor
- Magyarország. Korm. Rendelet 277 (XII. 22.) (1997). *A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről.* URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700277.KOR
- Magyarország. Korm. Rendelet 283. (X. 4.) (2012) *A tanárképzés rendszeréről, a*

- szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről.* URL:
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200283.kor
- Magyarország. Korm. Rendelet 29 (III. 7.) (2012). *A közszolgálati tisztviselők képesítési előírásairól.* URL:
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200029.kor
- Magyarország. Korm. Rendelet 322 (X. 27.) (2016). *A Szakképzési Hídprogramban részt vevő tanulók ösztöndíjáról, valamint a részt vevő pedagógusok pótlékáról.* URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1600322.kor
- Magyarország. Korm. Rendelet 326 (VIII. 30.) (2013). *A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.* URL:
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor
- Magyarország. Korm. Rendelet 327 (XII. 29.) (2011) *A megváltozott munkaképességű személyek ellátásaival kapcsolatos eljárási szabályokról.* URL:
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1100327.kor
- Magyarország. Korm. Rendelet 50 (III. 14.) (2008). *A felsőoktatási intézmények képzési, tudományos célú és fenntartói normatíva alapján történő finanszírozásáról.* URL:
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0800050.KOR&celpara=139
- Magyarország. Korm. Rendelet 87 (IV. 9.) (2015) *A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról.* URL:
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1500087.kor
- Magyarország. MKM rendelet 26 (VII. 10.) (1997). *A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról.* URL:
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700026.mkm
- Magyarország. MKM rendelet.2 (I. 30.) (1993). *Az egyes kulturális közalkalmazotti munkakörök betöltéséhez szükséges képesítési és egyéb*

- feltételekről.* URL:
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300002.MKM
- Magyarország. OM rendelet 8(III. 23.) (2006). *A szakképzés megkezdésének és folytatásának feltételeiről, valamint a térségi integrált szakképző központ tanácsadó testületéről.* URL:
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0600008.om
- Magyarország. OM rendelet 15 (IV. 3.) (2006). Az alap-és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. *Magyar közlöny.* I(153), 12042 – 12102.
- Magyarország. OM rendelet 17 (V. 20.) (2004). *A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok módosításáról.* URL:
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0400017.om×hift=20170831
- Magyarország. OM rendelet 40(V. 24.) (2002). *Az érettségi vizsga részletes követelményeiről.* URL:
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0200040.om
- Magyarország. TNM rendelet 26 (VIII. 5.) (2005). *Az egyes szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről és a szakmai vizsga szervezésére jogosult intézmények jegyzékéről.* URL:
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500026.TNM&celpara=261
- Magyarország. Törvény CCIV (2011). A nemzeti felsőoktatásról. URL:
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV
- Magyarország. Törvény CXC (2011). *A nemzeti köznevelésről.* URL:
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV
- Magyarország. Korm. határozata 2069 (VI. 6.) (2008.). *Az Európai Képesítési Keretrendszerhez való csatlakozásról és az Országos Képesítési*

Keretrendszer létrehozásáról. URL:

<http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=1160>

Magyarország.Korm. rendelete 110 (VI. 4.) (2012). *A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.* URL:

http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf

Magyarország.Korm. rendelete 90 (V.8.) (1998) *A felsőoktatási tanulmányi pontrendszer (kreditrendszer) bevezetéséről és az intézményi tanulmányi pontrendszerek egységes.* URL:

<http://nimbus.elte.hu/~bzoli/a/ELTE/html/90-1998.pdf>

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

2.1. Організація підготовки вчителів старшої школи у зарубіжних країнах

АВСТРАЛІЯ

Національна мета у галузі освіти в ХХІ столітті - Аделаїдська декларація (The National Goals for Schooling in the 21st Century - The Adelaide Declaration), прийнята Радою міністрів з питань освіти, підготовки кадрів та молоді (Ministerial Council on Education, Employment Training and Youth Affairs) у 1999 р., спрямована на вдосконалення австралійського шкільного навчання в рамках національного співробітництва. Першим кроком до досягнення якісної шкільної освіти, що важливо для майбутнього молодих австралійців і народу в цілому, є зміцнення та розвиток якості, професіоналізму та поваги до професії вчителя. Дії щодо підвищення якості вчителів у австралійських школах мають розпочатися ще на етапі їхнього навчання. Оскільки в Австралії налічується близько десяти тисяч шкіл де працює чверть мільйона вчителів, більшість з яких вчителі старшої школи, які несуть відповідальність за вивчення трьох з чвертю мільйона учнів, то якість навчання і викладання розглядається як один з найважливіших показників, що впливають на ефективність освіти. Зміцнення педагогічної освіти і стандартів лежить в основі планів австралійського уряду щодо підвищення якості підготовки та поваги до професії вчителя. Загальні компоненти якої розглядаються як найкраща в світі практика в галузі педагогічної освіти з особливим акцентом на: педагогічні підходи - способи навчання вчителів в університетах, те як вони вчать своїх учнів в школах, а також різні способи навчання; предметний зміст - наскільки добре вчителі розуміють зміст предметів які вони

викладають; професійний досвід - можливість під час навчання проваджувати теорію на практиці (*Teacher Education Ministerial*, 2014; Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

В університетах вчителів старшої школи, як правило, навчають викладати весь навчальний план. Деякі з них додатково навчаються, щоб стати спеціалізованими вчителями, які розробляють програми і вчать учнів з особливими потребами, дітей з сільських і ізольованих регіонів або дітей для яких англійська є другою мовою. У деяких школах вчителі старшої школи навчають іншим мовам, крім англійської, якщо вони мають відповідну кваліфікацію (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*, 2014).

Основним завданням австралійської школи, яка носить соціально-справедливий характер є розкриття таланту та можливостей всіх учнів, які повинні оволодіти набором певних моральних та загальнолюдських якостей, спеціальних навичок і вмінь щоб стати гідними австралійцями

Навчальні програми в школах Австралії складаються з інваріативної та варіативної складових, на яку відводиться до 20% навчального навантаження. Зміст навчальних програм для старшої школи складається з таких предметів як: англійська мова, математика, суспільні науки, природничі науки, музика, мистецтво, фізичне виховання та основи здоров'я та комплекс непрофільних предметів, які визначаються школою з урахуванням наявності вільних годин, потреб учнів, місцевих традиції та профілю школи. При чому на англійську мову та літературу роблять особливий наголос, приділяючи їм 25%-30% навчального навантаження. Математика є не менш важливою, їй приділяють 20% навчального навантаження. Далі йдуть природничі науки, технології, основи здоров'я, фізичне виховання, гуманітарні і соціальні науки, мистецтво яким виділяють по 6%-10% навчального навантаження (Бондарчук, 2015).

Австралійський уряд чітко усвідомлює, що якість профільної освіти у старшій школі і це є ключовим критерієм сталого суспільства, тому постає

необхідність у високо-кваліфікованих вчителів старшої школи, які професійно компетентні, вміють враховувати індивідуальні особливості та знаходити підхід до кожної дитини. Для покращення освіти вчителів старшої школи в Австралії важливі як структурні, так і культурні зміни, а також співпраця університетів та шкіл. З цією метою було зроблено наступне:

1. Посилений національний процес забезпечення якості. Гарантія того, що всі програми підготовки вчителів старшої школи суворо оцінюються, щоб гарантувати якість випускників. Їх розробка та реалізація повинна базуватися на найновіших дослідженнях та найкращій практиці. Постійний моніторинг впливу програм на можливості та ефективність підготовки вчителів є необхідними для постійного вдосконалення та забезпечення якості. Програми, що не здійснюють якісну підготовку не повинні працювати. З цією метою повинен бути посилений процес акредитації програм підготовки вчителів старших класів.

2. Прозорий механізм вступу. Робота в школі вимагає як академічних навичок, так і особистих якостей вчителя. Ці компоненти мають вирішальне значення для підвищення шансів на успіх у майбутній професійній діяльності. Для відбору абітурієнтів університети повинні використовувати складні підходи, що визначають як рівень академічних навичок, включаючи навички грамотності та читання, так і необхідні особисті якості. Університети зобов'язані публікувати свої процедури відбору, щоб показати прозорість відбору на належній основі тих, хто найкраще підходить для професії вчителя.

3. Інтеграція теорії та практики. Теорія та практика в підготовці вчителя старшої школи повинні бути нерозривними та взаємно пов'язаними у всіх компонентах програм підготовки. Студенти повинні знати не лише теорію, але й мати професійний досвід, що забезпечує реальні можливості до інтеграції теорії та практики. Щоб це зробити університети, які працюють зі школами,

будуть зобов'язані створювати структурні та взаємовигідні партнерські відносини.

4. Готовність до професійної діяльності. Австралійська громада повинна бути впевнена в тому, що всі випускники були оцінені та визнані вчителями. Оцінка не може бути простим іспитом та сертифікатом. Справжня оцінка готовності до роботи в класі повинна відображати складні навички, необхідні для успішної професійної діяльності. Крім того, вчителю-новачку необхідно надати підтримку для реалізації його потенціалу.

5. Національні дослідження та можливості. Необхідно, щоб уряд Австралії створив можливість використовувати сильні, засновані на фактичних даних дослідження в області педагогічної освіти. Для підвищення якості педагогічної освіти необхідно впроваджувати інноваційні розробки в програми підготовки, а також працювати в напрямку підвищення рівня педагогічної професії. Також необхідно ввести посилену систему реєстрації вчителів. Тобто студенти до початку навчання повинні реєструвалися як вчителі. Це сприятиме як їх прихильності до професії, так і плануванню робочої сили. Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (Australian Institute for Teaching and School Leadership) повинен розширити свої функції включивши управління національними дослідженнями ефективності педагогічної освіти, щоб австралійська педагогіка могла постійно вдосконалюватися (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014; Cochran-Smith, & Power, 2010).

Ефективна австралійська педагогіка зосереджена навколо основних принципів навчання, вивчення та оцінювання. Вважаємо за доцільне детальніше розглянути кожен з принципів:

1. Освітнє середовище є підтримуючим, шанобливим та продуктивним. Тобто, в результаті застосування цього принципу розвиваються позитивні відносини між учителем і учнями, а також між учнями; формується,

встановлюється і підтримується культура цінностей і поваги до людей і їх спільнот; навчальний досвід сприяє розвитку впевненості в собі; зусилля цінуються і визнаються для підтримки і заохочення успіхів студентів.

2. Освітнє середовище сприяє самомотивації, наполегливості, незалежності та взаємозалежності. Студенти ставлять цілі та несуть відповідальність за своє навчання, співпрацюють для сприяння змістовному навчанню. Вчителі наголошують на якості навчання завдяки великим очікуванням.

3. Потреби, інтереси та різноманітність студентів відображаються у навчальному досвіді та змісті програми - широкий спектр стратегій викладання та досвіду навчання використовується для пропаганди різних способів навчання та мислення. Стратегії викладання та навчальний досвід забезпечують гнучкість у відповіді на потреби студентів. Попереднє навчання, знання та вміння визнаються та базуються на них.

4. Ті хто навчається кидають виклик і надають можливості для розвитку глибокого розуміння, осмислення цінностей і відносин, а також розвитку і застосування навичок. Інтерактивні підходи до навчання використовуються для заохочення критичного мислення, творчості, роздумів та вирішення проблем. Навчання триває і прогресує з часом. Навчальний досвід відображає реальний контекст студентів для побудови зв'язків.

5. Оцінка є невід'ємною частиною викладання та навчання. Оцінювання використовується регулярно, щоб пропонувати студентам зворотний зв'язок та інформувати про планування та навчання. Практика оцінювання спонукає до роздумів та самооцінки (*Principles of pedagogy*, 2020).

Австралійський уряд створив Дорадчу групу міністрів з питань освіти вчителів (Teacher Education Ministerial Advisory Group) для надання консультацій про те, як можна поліпшити програми навчання вчителів для кращої підготовки нових вчителів з практичними навичками, необхідними для

роботи. Діяльність Консультативної групи також спрямована на розширення можливостей австралійських вчителів і забезпечення довіри громадськості, університетів та випускників які тільки розпочинають свою трудову діяльність в школах.

Вивчаючи педагогічну освіту і формулюючи свої рекомендації, Консультативна група керувалася низкою фундаментальних принципів. По-перше, підготовка нових вчителів є спільною відповідальністю, тому педагогічна освіта повинна бути забезпечена шляхом тісної інтеграції всіх її секторів. По-друге, суспільство має бути впевненим в тому, що всі показники і процеси, що забезпечують якість програм підготовки вчителів сприятимуть її поліпшенню. По-третє, педагогічну освіту має охоплювати використання достовірних даних (від розробки і апробації програм до оцінки їх результатів). Необхідна прозорість в освіті вчителів старшої школи для підтримки підзвітності та інформування громадськості (*Teach for Australia*, 2014).

При проведенні своєї роботи Консультативна група зазначає, що університети повинні зберігати гнучкість при розробці і апробації програм. Також вони повинні продемонструвати, що їх програми мають високу якість, здійснюють позитивний вплив на навчання студентів і відповідають потребам шкіл і інших роботодавців. Завдання її роботи полягає в тому, щоб об'єднати уряд і освітні системи, щоб спиратися на існуючі реформи, спрямовані на поліпшення педагогічної освіти в Австралії (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

Австралійські науковці визначили фундаментальні принципи на основі яких базується високоякісна підготовка вчителів старшої школи (Рис. 2.1.).



Рис. 2.1. Принципи якісної підготовки вчителів старшої школи в Австралії (Craven, G., Beswick, K., Fleming, J., Fletcher, T., Green, M., Jensen, B., Leinonen, E., & Rickards, F (2014)

Детальніше розглянемо кожен з принципів. Перший з них – це співробітництво. Університети, роботодавці та школи повинні поділитися зобов'язанням щодо вдосконалення педагогічної освіти вчителів та співпрацювати для досягнення високих результатів. Вся академічна педагогічна освіта повинна бути інтегрована з практикою в школах, щоб старша школа стала об'єднаним та взаємозміцнюючим конгломератом теорії та практики.

Якість – посилена увага на забезпеченні та вдосконаленні якості всіх елементів професійної підготовки вчителів старшої школи є життєво важливим для забезпечення якості їх підготовки та якості освіти яку вони доставляють. Процеси забезпечення якості повинні бути ретельно розроблені. У зв'язку з цим, система акредитації повинна акредитувати хороші програми підготовки вчителів та повинна гарантувати, що програми низької якості не будуть акредитовані або будуть закриті.

Результативність – повинна бути основою всіх елементів освіти, від розробки і апробації програм до викладання, що реалізується в рамках цих програм. Це поширюється на чітку демонстрацію доказів результатів курсів і, в свою чергу, результатів навчання.

Відкритість – вчителі повинні мати чітке уявлення про те, чого очікувати від навчання і в свою чергу про те, що від них очікують протягом усього періоду навчання. Необхідно забезпечити відкритість усіх елементів підготовки, від відбору абітурієнтів до випуску (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

Щоб стати вчителем в Австралії випускники повинні мати як мінімум чотирирічну кваліфікацію вищої освіти на повну зайнятість структуровану наступним чином:

- трирічний ступінь бакалавра плюс дворічна професійна кваліфікація випускників (наприклад бакалавр мистецтв та магістр);
- інтегрована кваліфікація не менше чотирьох років, що включає галузеві та професійні дослідження;
- об'єднані ступені тривалістю принаймні чотири роки (наприклад бакалавр середньої освіти та бакалавр наук);
- інші комбінації кваліфікацій, визначені університетами та затверджені педагогічними органами влади у співпраці з Австралійським інститутом викладання та шкільного управління (включаючи програми, орієнтовані на зайнятість) (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

Вступ до університетів в Австралії здійснюється здебільшого за результатами Вищого вступного розрахунку (Tertiary Admission Rank (ATAR)) що базується на результатах 12-го року навчання в школі. Кожен штат чи територія мають свій власний метод розрахунку, який університети потім використовують для вступу студентів на навчання. Також вступ на навчання

можна здійснити за результатами першого ступеня вищої освіти в разі продовження навчання. Більшість абітурієнтів вступає на навчання як випускники останнього року навчання в школі (11 чи 12 клас). В даний час педагогічні факультети не часто проводять співбесіду або відбирають студентів іншими способами (Cheryl, 2006; Monash University, 2017).

Деякі університети воліють зосереджувати увагу на академічних відмінностях, а інші підкреслюють особисті якості які важливі в майбутній педагогічній діяльності. Дослідження демонструють, що для того щоб людина стала успішним вчителем необхідні навички грамотності та навички читання, сильні міжособистісні та комунікативні навички, бажання навчатися та мотивація до навчання. Визнання цих характеристик може дозволити університетам Австралії набирати абітурієнтів які, найімовірніше, будуть успішними вчителями (ACER, 2003b).

В Австралії відомі приклади складних методів відбору вступників, де розглядають не тільки рівень знань абітурієнтів, але й їх особисті якості. Ці методи можуть включати психометричну оцінку, наявність попереднього досвіду, інтерв'ю та письмові звернення. Один із таких методів під назвою Селектор вчителів (Teacher Selector) застосовується в Університеті Мельбурна. Селектор вчителів - це веб-інструмент який складається з ряду оцінок, що збирають інформацію щоб допомогти у відборі студентів. Університет Мельбурна використовує селектор, а також навчальні результати претендентів для кращого відбору кандидатів на навчання (Marshall, Cole, & Zbar, 2012; Monash University, 2017).

Процедура прийому яку використовує Австралійський університет Нотр-Дам (Notre Dame), передбачає інший підхід до відбору абітурієнтів. Після розгляду результатів Вищого вступного розрахунку університет використовує два додаткові заходи для визначення тих, хто найімовірніше підходить для навчання. По-перше абітурієнти подають особисту заяву щоб

забезпечити розуміння їхніх інтересів та амбіцій. По-друге, з кожним студентом співробітник проводить інтерв'ю в індивідуальному порядку для вивчення їх професійної придатності (Marshall, Cole, & Zbar, 2012).

Існує також ряд закладів вищої освіти, які пропонують додаткову підтримку тим хто не може спочатку відповідати вимогам для вступу на навчання до педагогічного факультету. Університет Нової Англії (University of New England) пропонує Навчальний курс для вчителів призначений для надання необхідного стандарту грамотності та читання для навчання, відповідно до штатних вимог щодо реєстрації (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

Таким чином можемо побачити, що Австралійські університети ґрунтовно підходять до відбору абітурієнтів на навчання застосовуючи різні методи відбору. Уряд країни робить все можливе щоб такі методи базувалися на академічних та особистих характеристиках майбутнього вчителя та щоб впроваджувалися складні та прозорі підходи до відбору, які б враховували академічні можливості кожного абітурієнта та особисті ознаки, що необхідні для навчання.

Близько чверті студентів які навчаються в австралійських університетах перебувають за кордоном. При багатьох університетах діють програми підготовки до вступу в університет (Foundation Programs) тривалістю не більше 1 року, якими користуються здебільшого іноземні абітурієнти (Maunders, & Broadbent, 1995).

Для студентів Австралії навчальний рік збігається з календарним роком, що починається в січні - лютому і закінчується в листопаді - грудні. ЗВО зазвичай мають два семестри з іспитами або оцінюваннями, що проводяться у червні та листопаді. Тривалі перерви на літній відпочинок (канікули) - з листопада по лютий. Деякі ЗВО запровадили третій семестр, який проходить в літні місяці (Lynch, & Yeigh, 2013).

Цікавим є також той факт, що тривалість навчання на заочній формі навчання збільшується у двічі. Тобто якщо тривалість навчання на очній формі триває 4 роки, то на заочній – 8 років (Korthagen, 2010).

В австралійських університетах студенти беруть активну участь в процесі навчання. Акцент робиться на здатності нестандартно і незалежно мислити, критично підходити до прочитаного матеріалу, приймати участь в дискусіях і працювати в команді. Університети допомагають розвивати академічні навички, а також забезпечують платформу для подальшого професійного та особистісного зростання (*The Australian education system*, 2015).

Всі навчальні програми для підготовки вчителів старшої школи структуровані таким чином, щоб включати: професійні предмети, що передбачають вивчення змісту навчальних дисциплін, їх викладання та оцінку; академічні предмети, включаючи соціальний й психологічний розвиток, освіту дітей з особливими потребами, освіта аборигенів і о. Торреса; не менш шести тижнів безперервного і повного педагогічного досвіду в школі. Теорія та практика нерозривні та взаємно посилені у всіх програмних компонентах підготовки. Викладачі повинні ретельно вивчити зміст, який вони викладатимуть і чітко розуміти сутність професійного досвіду який, як доведено, має велике значення для студентів (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014). Місця де майбутні вчителі здобувають професійний досвід повинні забезпечувати реальні можливості підготовки до інтеграції теорії та практики. Тому університети створюють структурні та взаємовигідні партнерські відносини зі школами. Ці партнерські відносини встановлюють критерії професійного досвіду в різних ситуаціях у класі, а також включають в себе наставництво та підтримку викладачів які постійно контролюють свою власну практику (Brady, 2002; Broadbent, & Brady, 2013).

Перша ступінь яка надається більшістю австралійських університетів це ступінь бакалавра (Bachelor's degree), якого існує кілька типів. Ступінь звичайного бакалавра присуджується за успішне завершення 3-річної програми очного навчання, деякі професійні бакалаврські рівні тривають 4 роки (*The Australian education, 2015*). Найбільш поширеною кваліфікацією для вчителів старшої школи, які в даний час присуджуються при успішному завершенні навчання, є чотирирічний ступінь бакалавра, що включає в себе комплексну програму з предметів академічного та професійної циклів або ступінь бакалавра щонайменше по одній предметній області (спеціалізації), яка підходить для навчання в школах плюс одно- або дворічна програма професійного навчання.

Так Квінслендський університет (The University of Queensland) пропонує бакалаврську програму навчання (Bachelor of Education (Primary)) тривалістю 4 роки стаціонарного навчання. Це 7 рівень за Австралійською рамкою кваліфікацій. Спеціальність акредитована Австралійським інститутом викладання та шкільного управління (Australian Institute For Teaching And School Leadership) і передбачає забезпечення академічними знаннями та професійними навичками необхідними для навчання та розвитку дітей. Начальний рік в університеті розпочинається з кінця лютого. Протягом всього періоду навчання студент має засвоїти 64 юнітів: 54 з частини А; 6 з частини В і 4 з частини В або частини С або комбінація обох. З допомогою літер А, В, С позначають групи дисциплін які пропонуються для вивчення. Стандартне навантаження має 8 юнітів на семестр (The University of Queensland, 2017).

Важливою складовою підготовка вчителів є професійний досвід. Для програм педагогічної освіти Австралії характерною є заміна слова «практика» терміном «професійний досвід». Який, на думку науковців, краще розкриває сутність діяльності де вчитель і учень активно залучені до складної професійної діяльності з навчання різними способами в рамках програми

підготовки майбутніх вчителів. Крім того, використовуючи термін «професійний досвід» визнається його роль у наданні професійних знань та практичних умінь протягом усіх років навчання в університеті. Студенти протягом 4 років навчання мають пройти 80 днів контрольованого професійного досвіду (The University of Queensland, 2017; *Early Teacher Development*, 2014).

Педагогічні факультети та департаменти освіти цінують розвиток партнерських відносин зі школами. Про це свідчить взаємна робота викладачів вищих навчальних закладів в школах і відділах освіти. В результаті цього спостерігається посилення тенденції до встановлення конкретних партнерств в школах і університетах для створення зв'язків між теоретичною підготовкою і професійним досвідом (Arella, 1993).

До закінчення навчання студент повинен успішно здати тест на предмет грамотності та розрахунку (LANTITE), як це встановлено Австралійським інститутом викладання та шкільного лідерства (AITSL). Студент, який успішно завершив навчання, але не склав тест, може отримати ступінь бакалавра, але не має права реєструватися як вчитель (The University of Queensland, 2017).

Австралійський ступінь бакалавра не має гуманітарного компоненту. На додаток до ступеня звичайного бакалавра, студенти можуть отримати диплом з відзнакою який може бути присвоєно після завершення додаткового року дослідження і навчання студентів, які досягли хороших результатів в ході їх 3-річної бакалаврської програми, або після завершення складнішої інтегрованої 4 річної програми призначеної для перспективних студентів. Особливістю додаткового року полягає в першу чергу в вивченні методів дослідження необхідних для подальшого навчання. Більшість університетів пропонують чотирирічні програми навчання на повний робочий день, і переваги в області зайнятості вчителів зазвичай надаються тим, хто пройшов 4 річну підготовку.

Відзнака бакалаврського рівня, також класифікується як першого класу або другого класу. Студенти, які отримати відзнаку першого або другого класу мають прямий доступ до PhD програми (*The Australian education, 2015*).

Австралійські університети також видають дипломи подвійного бакалавра, які охоплюють дві предметні області. Ці програми зазвичай тривають 5 років, і студенти отримують ступінь бакалавра з двома різними спеціальностями. В комбінованому ступені бакалавра університети можуть вільно визначати зміст і тривалість кожної програми (*The Australian education, 2015*).

Ступінь магістра (Master's degree) зазвичай присуджується після 2-х років навчання або проходження науково-дослідницької програми після програми 3-річного бакалавра (або 1 рік після 4-річного бакалавріату). В Австралії існує два типи магістерських програм: науковий магістр на основі наукових досліджень, і магістр на основі курсових робіт якими займаються студенти, що в більшості випадків вимагає проведення ряду досліджень. Науково-дослідні програми на основі магістра як правило необхідні студентам які бажають отримати науковий ступінь доктора філософії (PhD) (*The Australian education, 2015*).

Університет Ньюкасла (The University of Newcastle) пропонує навчання тривалістю 2 роки на очній формі навчання і 4 на заочній. Протягом всього періоду навчання студент повинен засвоїти 160 юнітів з таких основних дисциплін: англійська, математика, творче мистецтво, наука і технології, фізичний розвиток, здоров'я та фізичне виховання, людське суспільство та його навколишнє середовище. Програма також передбачає вивчення психології та соціології освіти, використання та проведенням досліджень в класі, навчання аборигенів та навчання дітей з особливими потребами, а також 70 днів професійного досвіду (*The University of Newcastle, 2017*).

Після завершення навчання випускники можуть подавати документи в органи реєстрації вчителя старшої школи, а також мають можливість розпочати деякі з наступних шляхів кар'єри: вчитель старшої школи, виконавчий директор та директор школи, службовець зі зв'язків батьків з школою, шкільний вихователь, бібліотекар, помічник вчителя, викладач, службовець по культурній освіті аборигенів (*The Graduate Teacher*, 2014; *Professional learning. Types of Professional*, 2018).

Всі австралійські університети забезпечують програми аж до кандидатської рівня (рівень AQF - 10). Для того щоб мати право на отримання допуску, кандидати мінімально повинні мати диплом з відзнакою бакалавра або повинні бути магістрами у відповідній предметній області. Номінальна тривалість навчання зазвичай лежить в межах від 2-х до 4-х років. Програма підготовки докторів філософії в загальному випадку може бути завершена протягом 3-х років теоретичного навчання і наукових досліджень. Ряд університетів в Австралії пропонують навчання в аспірантурі. Навчання можна здійснювати дистанційно (Arnold, & Ryan, 2003).

В сіднейському університеті (The University of Sydney) пропонується програма підготовки докторів філософії. На очній формі навчання термін навчання складає 4 роки, і 8 років на заочній. Здобувачі зобов'язані також пройти випробувальний рік зміст якого залежить від того яким чином відбувся вступ на навчання та від спеціалізації. Після закінчення випробувального року здобувачі повинні подати пропозицію по проведеному дисертаційному дослідженні для подання до дисертаційного комітету університету. Ця пропозиція повинна складати від 8000 до 10 000 слів і включати критичний огляд відповідної літератури та опис методики дослідження. Остаточне рішення щодо прийняття поданої пропозиції покладається на дисертаційний комітет. Якщо винесений вердикт позитивний, тоді здобувач подає дисертацію

на захист. Оптимальний об'єм роботи повинен становити близько 80 000 слів (The University of Sydney, 2017).

Майбутні вчителі старшої школи повинні не лише володіти знаннями але й мати практичні навички. Щоб озброїти майбутніх вчителів навичками застосовувати отримані знання в класі, теорія та практика в педагогічній освіті повинні бути нерозривними та взаємно посиленими. Зміст програми має повинен підготувати вчителів для ефективного вирішення різноманітних проблем які можуть виникати в професійній діяльності. Місця де студенти будуть здобувати професійний досвід повинні сприяти розвитку майбутніх вчителів і повинні забезпечувати значні можливості для інтеграції теорії та практики (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

В цілому, підготовка вчителів старшої школи має тенденцію до універсального підходу, тобто навчати у всіх областях і рівнях. Однак є спеціалізації, що в основному доступні на третьому і четвертому роках навчання, що можуть включати раннє дитинство, спеціальна освіта, здоров'я і фізичне виховання та музика. Найважливішим пріоритетом є інтеграція інформаційних і комунікаційних технологій в педагогіку (Cheryl, 2006). Велику увагу Австралійський уряд приділяє якості та стандартам навчання. Дослідження показують, що інвестування у вчителів має великий потенціал для поліпшення результатів навчання дітей в школі. Мається на увазі те, що вчителі повинні бути в центрі планів поліпшення якості освіти (*Investing in teachers*, 2015). Стандарти є заходами або орієнтирами, та забезпечують бачення високоякісного навчання. Вони спрямовані на уточнення знань, умінь, можливостей та цінностей, які майбутні вчителі повинні здобути перш ніж розпочати свою професійну діяльність.

Основні компоненти професійної підготовки вчителів старшої школи на основі стандартів включають:

1. Стандарти, що описують те, що вивчається в процесі підготовки, а отже відбувається планування програми підготовки.

2. Послідовна програма професійного навчання, в якій кожен курс програми є виправданим з точки зору відповідності певним стандартам.

3. Процес навчання та завершення програми навчання, заснований на послідовності оцінок ефективності, які разом забезпечують достовірне свідчення того, що студенти відповідають всім стандартам.

4. Акредитація програм підготовки вчителів, що проводяться незалежним професійним органом, і базуються на достовірних доказах того, що випускники відповідають стандартам сертифікації та вимогам вступу до професії.

Разом ці компоненти утворюють комплекс взаємодоповнюючих елементів, що зміцнюють програми підготовки педагогів. (Ingvarson, Reid, Buckley, Kleinhenz, Masters, Rowley, 2014).

В процесі підготовки вчителів старшої школи в Австралії розрізняють два види стандартів: стандарти акредитації та професійні стандарти. Розробка стандартів акредитації та професійних стандартів здійснюється Австралійським інститутом викладання і шкільного управління (AITSL) в тісній співпраці з викладачами та зацікавленими сторонами в освіті. Інститут є національним органом, який здійснює керівництво урядами штатів і територій в питанні просуванні передового досвіду в освітній галузі, відповідає за керівництво професійними стандартами і підтримує високоякісну професійну практику у співпраці з викладачами та постачальниками педагогічної освіти (університети), а також розробляє та просуває ініціативи в галузі педагогічної освіти: національні керівні принципи відбору для вступу, національні підходи до рівня професійного досвіду і національної грамотності для студентів педагогічної освіти (AITSL, 2011; Blazer, 2012).

В Австралії у 2011 р. було затверджено національно узгоджений підхід до акредитації програм підготовки вчителів який впровадився у 2013 р. через Стандарти акредитації (Accreditation Standards). Стандарти акредитації встановлюють вимоги до програм підготовки вчителів, які повинні готувати фахівців які відповідають кваліфікації та професійним стандартам. На стадії кар'єри випускника описуються навички та можливості, які студенти повинні розвивати в рамках своєї програми навчання. Студенти, які успішно завершили акредитовану програму, відповідають кваліфікаційним вимогам для реєстрації та роботи в якості викладача в Австралії. Вимоги Стандартів акредитації охоплюють різні аспекти програм педагогічної освіти, починаючи від їх розробки, структури і апробації, до відбору абітурієнтів і встановлення партнерських відносин з школами. Регулюючі органи на кожному штаті і території несуть законодавчу відповідальність за акредитацію освітніх програм (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

Професійні стандарти визначають, що вчителі повинні знати і вміти на різних етапах своєї кар'єри, описуючи знання, професійний досвід, необхідні для успішної педагогічної діяльності. Вони фіксують основні елементи роботи вчителів, відображаючи їхню зростаючу кваліфікацію та професійні прагнення та досягнення. Стандарти чітко визначають розуміння та знання, які характеризують належну педагогічну практику та дозволяють широко поширюватися в цій професії (Cheryl, 2006).

Існуюча Національна система професійних стандартів навчання є системою, в рамках якої на загальнодержавному, державному та територіальному рівнях можуть бути розроблені загальні, спеціальні та предметні професійні стандарти. Вона забезпечує організаційну структуру, яка встановлює на національному рівні узгоджені основні елементи та аспекти ефективного навчання, та узгоджує використання загальноприйнятих термінів

і визначень за допомогою яких обговорюються професійні методи викладання на національному рівні. Це сприяє більш ефективному обміну інформацією в різних юрисдикціях Співдружності, штатів і територій. Національна система професійних стандартів спрямована на підвищення ефективності професійного дискурсу між вчителями та шкільними спільнотами, та створення спільної основи для професійного діалогу між вчителями, викладачами, організаціями, асоціаціями і громадськістю (A national framework, 2003).

Важливим аспектом в професійній підготовці майбутніх вчителів старшої школи в Австралії є підготовка до різноманітності учнів. Різноманітність учнів у австралійських школах вимагає, щоб вчителі готувалися до спілкування зі учнями які мають різну культуру, мову та мають певні труднощі або перешкоди у навчанні (*The role of the teacher*, 2003).

Програми підготовки вчителів повинні навчити ефективно застосовувати науково обґрунтовану теорію на практиці. Вчителі повинні аналізувати і оцінювати їх вплив на навчання і коригувати свою практику так, щоб найкращим чином задовольнити потреби своїх учнів. Підвищення результатів навчання учнів вимагає, щоб учителі володіли педагогічними знаннями, які дозволять їм ефективно вирішувати потреби в навчанні та розвитку всіх учнів у своєму класі. Замість того, щоб покладатися на певний підхід до викладання і навчання вчителі повинні мати можливість персоналізувати навчання, оцінювати успішність учнів і мати можливість вибрати відповідні стратегії навчання. Зростаюча кількість досліджень визнає, що вчителі потребують широкого спектру навичок і стратегій для максимального вивчення різних груп учнів (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014).

УГОРЩИНА

Специфіка професійної підготовки вчителів старшої школи Угорщині, зміни в її структурі й змісті зумовлені перетвореннями в системі освіти країни. Тому вважаємо за потрібне здійснити аналіз особливостей сучасної системи освіти Угорщини (рис. 2.2.) (Shepherd, 2010).

Наші дослідження засвідчують, що система освіти Угорщини охоплює чотири освітні рівні – дошкільний, обов'язковий (початкова і середня), вищий і освіту дорослих.

Система дошкільної освіти Угорщини подібна до європейської. Малюки починають відвідувати дитячий садок у трирічному віці. Основною формою організації дозвілля дітей у закладі є розвивальні ігри. П'ятирічні діти неодмінно проходять підготовку до школи впродовж року. Йдеться про так звані навчальні підготовчі сесії, які можуть тривати кілька годин щоденно (Hermann, Imre, Kádárné Fülöp, Nagy, Sági, & Varga, 2009).

Обов'язкову освіту в Угорщині дістають діти у віці від шести до 18 років. Якщо дитині не виповнилося до 31 травня шість років, батьки можуть залишити її ще на рік у дитячому садку. Навчальний процес майже завжди здійснюється угорською мовою (виняток – школи національних меншин). Навчання у школах безоплатне, крім посібників і підручників. Учителі старшої школи мають спеціальну освіту. Повна початкова освіта складається з двох рівнів. Перший рівень освіти є фундаментальним; другий – нижчим рівнем середньої школи. Повна початкова і середня освіта триває 12 років. У школі діти навчаються з вересня до середини червня (185 навч. днів) п'ять днів на тиждень. До 4-го класу оцінки не виставляються. Крім державних у країні існують приватні школи, які охоплюють близько 5% учнів (Törvényi CXС, 2011).

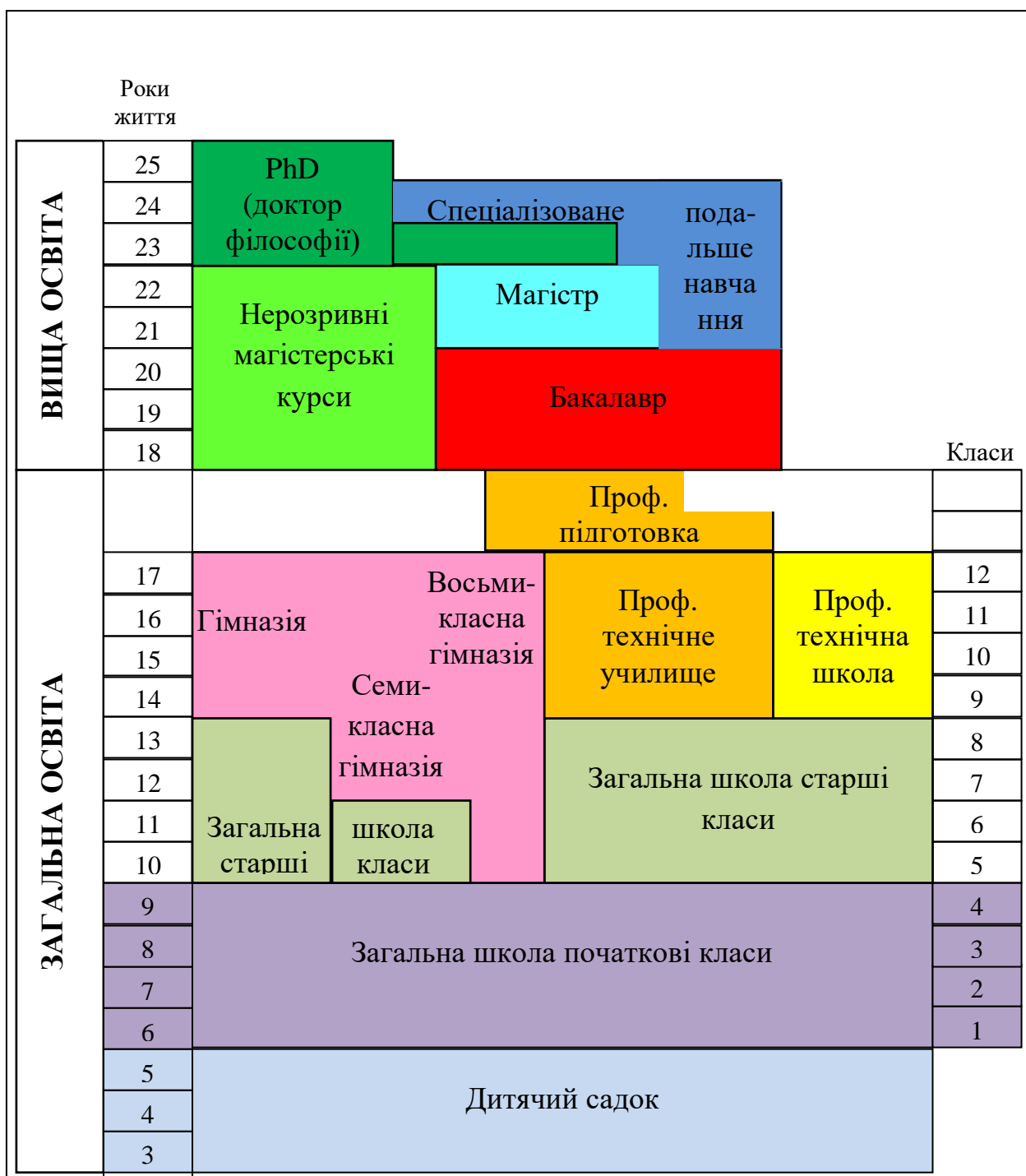


Рис. 2.2. Сучасна модель угорської система освіти

Шкільна система освіти містить кілька варіантів навчання, які відрізняються тривалістю перебування у початковій і середній школі. Школи працюють за своїми навчальними планами і розкладом на базі єдиного державного (основного) навчального плану. Проміжні й підсумкові атестації

проводяться після закінчення півріччя та навчального року. Протягом навчального періоду дітям надаються осінньо-весняні, зимовій літні канікули (Józsa, Fenyvesi, 2007).

Після закінчення початкової школи діти продовжують навчання у гімназіях, середніх спеціальних навчальних закладах або професійних навчальних закладах – професійно-технічних училищах. Тривалість навчання в гімназії залежить від тривалості навчання дитини в початковій школі, а саме: якщо дитина закінчила восьмикласну початкову школу, то в гімназії вона вчиться чотири роки; відповідно: шість класів початкової школи + шість класів гімназії, чотири класи початкової школи + вісім класів гімназії. Після закінчення гімназії видається атестат про отримання повної загальної середньої освіти. До середнього спеціального навчального і професійно-технічного закладів учень має право вступити при досягненні 14-річного віку, тобто після закінчення восьмикласної початкової школи.

Випускники середнього спеціального навчального закладу і професійного училища отримують дипломи про отримання відповідно середньої спеціальної освіти спеціальної освіти. Вступ до названих навчальних закладів середнього рівня здійснюється після екзаменаційних випробувань (*OM rendelet 40(V. 24.)*, 2002).

Система середньої освіти в Угорщині є складною. На загал виділяють такі типи навчальних закладів: загальну школу (старші класи); гімназію (гімназія, семикласна гімназія, восьмикласна гімназія), метою якої є підготовка учнів до отримання вищої освіти; професійно-технічну школу, яка здійснює початкову підготовку в галузі професійної освіти; професійно-технічне училище, що готує кваліфікованих робітників (*Törvény CXС*, 2011).

Для отримання атестата про закінчення середньої школи, учні складають усні й письмові екзамени з п'яти навчальних предметів: математики, літератури і граматики, іноземної мови, історії і предмета за вибором учня. За

результатами цих екзаменів абітурієнти вступають до ЗВО (*OM rendelet 40(V. 24.)*, 2002).

В Угорщині популярна спеціальність «вчитель». Так, у 2019/20 навч. році набір на неї оголосили майже всі педагогічні ЗВО країни. На нашу думку, масова підготовка вчителів старшої школи зумовлена зростанням суспільного запиту на якісне навчання дітей.

Нині в Угорщині функціонують державні й приватні ЗВО (коледжі й університети). Крім того, деякі ЗВО належать релігійним організаціям. Заклади вищої освіти здійснюють навчання на підставі державних ліцензій. Відзначимо, що система вищої освіти в Угорщині складається з 65 ЗВО, а саме: 34 університетів (27 – державні; сім – недержавні); 25 коледжів (13 – державні; 12 належать релігійним організаціям); шести академій (чотири – державні; дві належать релігійним організаціям) (*Felvi.hu – minden*, 2020). Систему педагогічної освіти в Угорщині подано на рис. 2.3

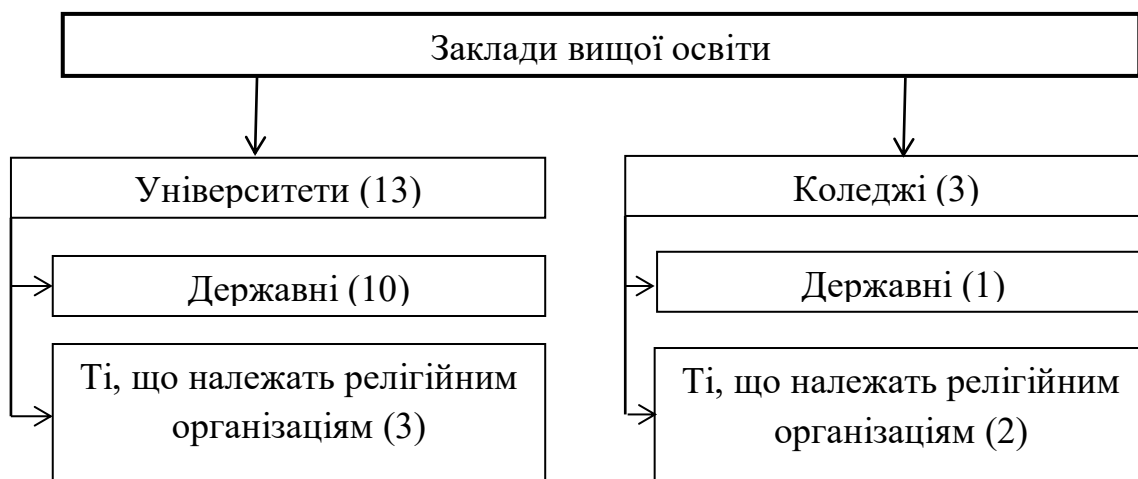


Рис. 2.3 Система педагогічної освіти Угорщини.

У 2019/20 навч. році професійна підготовка вчителів старшої школи в Угорщині здійснювалася на базі 13 університетів (Дебреценський реформатський теологічний університет, Університет імені Етвеша Лоранда,

Університет імені Кароля Естерхазі, Капошварський університет, Реформаторський університет імені Каролі Гаспара, Ніредьгазький університет, Сопронський університет імені Даніела Берчені, Університет імені Положа Аттіли, Католицький університет імені Петера Пазманя, Печський університет, Університет імені Іштвана Сечені, Сегедський університет) та трьох коледжів (Католицький коледж імені Вільмоша Апора, Коледж імені Йозефа Етвоша, Коледж імені Ференца Гала). У цих ЗВО рівнобіжно здійснюється педагогічна і непедагогічна профільні підготовки.

Приміром, Університет імені Полож Аттіли, Капошварський університет й ін. пропонують обмежену кількість факультетів педагогічного профілю. В інших ЗВО (Сегедський університет, Реформаторський університет імені Каролі Гаспара, Ніредьгазький університет, Дебреценський реформатський теологічний університет, Університет імені Етвеша Лоранда, Печський університет й ін.) наявні 25 – 30 педагогічних спеціальностей (*Felvi.hu – minden*, 2020).

Сучасна система вищої педагогічної освіти в Угорщині успішно впровадила триступеневу систему, що охоплює базовий курс навчання у бакалавраті, магістратуру і докторантуру.

Бакалаврські програми пропонують усі угорські коледжій університети, магістерські – здебільшого університети, докторські – лише університети. Стандарти й оцінки навчання відповідають ECTS: наприкінці навчального року підраховуються ECTS-кредити (залікові одиниці) кожного студента. Таким чином визначається його готовність або неготовність до переходу на наступний курс навчання (Balog, 2015).

У ЗВО Угорщини, зокрема у педагогічних, на початку 1-го семестру студенти реєструються у спеціальній системі, записуються на курси лекцій, що є обов'язковими для вивчення (залежно від спеціальності), та вибирають додаткові дисципліни («szabadon választható» або «electives»). Головне –

дотримуватися норми навчальних годин. Крім того, студентам можна скласти індивідуальні графіки екзаменів під час сесій (Леврінц, 2011а).

Відмітною рисою педагогічної освіти Угорщини є забезпечення будь-яким фахівцем, що мають диплом бакалавра (юристи, медики), можливості опанування педагогічної професії (Bollókné, Hunyady, 2003). Варто зазначити, що в Угорщині вчителям надається право викладати в школі після здобуття ступеня магістра (*EMMI rendelet 27 (IX. 16.)*, 2016).

Викладання і навчання у ЗВО за всіма спеціальностями однаково провадиться кількома мовами – угорською, англійською, німецькою і французькою.

Диплом про вищу освіту студент отримує після захисту випускної кваліфікаційної роботи, складання державного екзамену та за наявності свідоцтва про опанування іноземної мови на рівні B2 (*Korm. Rendelet 137 (V. 16.)*, 2008).

Освітній процес в угорських ЗВО організаційно може бути побудований вертикально або горизонтально. Вертикальна модель передбачає підготовку вчителів для дошкільних навчальних закладів, початкової і загальної школи, навчання у докторантурі, а також підвищення кваліфікації вчителів на курсах. Горизонтальна модель – це професійна підготовка педагогів у межах одного навчально-кваліфікаційного рівня. Вертикальна модель побудови притаманна університетам, горизонтальна – коледжам (Леврінц, 2011а; Gombos, 2011).

На педагогічні спеціальності абітурієнти зараховуються за наявності атестата про закінчення середньої школи – атестата зрілості. У випадку фахового навчання іноземною мовою вступники складають екзамен з іноземної мови. Сумарна кількість балів абітурієнтів нараховується на основі складених екзаменів на атестат зрілості разом із додатковим екзаменом, наприклад, з іноземної мови. Якщо спеціальності (мистецтвознавство, фізичне

виховання) передбачають сформування певних здібностей, то вступники зобов'язані здати екзамен на професійну придатність.

На основі атестата зрілості абітурієнти можуть набрати 120 балів: 60 балів нараховуються за шкільні екзамени на атестат зрілості та за оцінки, отримані протягом останнього року навчання у школі з п'яти навчальних предметів; ще 60 балів абітурієнти можуть набрати за екзамени на атестат зрілості з двох дисциплін, які визначаються у ЗВО та на факультетах (*OM rendelet 40(V. 24.)*, 2002).

За узгодженням із Міністерством Людських ресурсів Угорщини та Державним інформаційним центром вступників кожний ЗВО визначає прохідний бал для абітурієнтів. Для цього попередньо ознайомлюються з результатами екзаменів вступників, держзамовленням та попитом на набір спеціальностей, що пропонують ЗВО країни. Якщо абітурієнт не проходить за конкурсом на вибрану ним спеціальність, ЗВО пропонує йому інший факультет, позначений наступним у заяві про вступ до ЗВО. Через недобір балів на додаткову спеціальність абітурієнт не має права навчатись у ЗВО (*Felvi.hu – minden*, 2015).

Під час вступу на вчительські спеціальності майбутній студент складає екзамен на професійну придатність. Дату проведення екзамену на професійну придатність заклад висилає абітурієнту після подачі заяви на вступ. Екзамен можна скласти і в закладі, що розташований ближче до місця проживання абітурієнта.

Для здобуття вчительської кваліфікації абітурієнт вибирає спеціальність, за якою навчання може бути продовжене в межах магістерської програми підготовки вчителів. Студенти-першокурсники, які беруть участь у базовій підготовці й опановують учительську професію, вибирають за бажанням базовий модуль додаткової вчительської спеціальності і вивчають курс психолого-педагогічних дисциплін. Зауважимо, що лише так можна оволодіти

базовими знаннями для продовження навчання за магістерською програмою та здобути другу кваліфікацію (*EMMI rendelet 8 (I. 30.)*, 2013).

Учительські напрями (спеціальності) поєднуються довільно. Основний базовий напрям, за яким студент розпочав навчання, позначають літерою А, додаткову спеціальність, вибрану як спеціалізацію до першої, – літерою В. Будь-яку загальноосвітню спеціальність можна вибрати під час вступу до ЗВО як основну (А). До загальноосвітніх спеціальностей залічують: початкову освіту, філологію (іноземні мови), угорську філологію, математику, історію, комунікацію, людину й суспільство, педагогіку, біологію, фізику, хімію, географію, музику і співи, кіно- й медіакультуру, візуальну культуру та культуру довкілля, інформатику, природознавство, фізичне виховання, валеологію (*EMMI rendelet 8 (I. 30.)*, 2013).

У педагогічних ЗВО пропонують додаткові вчительські спеціальності – вивчення певної дисципліни іноземною мовою, виконання виховних завдань спеціальних загальноосвітніх закладів, логопеда, філософа, діловода (*Bollókné, Hunyady, 2003*).

Для здобуття вчительської кваліфікації студенти педагогічного ЗВО на 1-му курсі остаточно вибирають вчительську професію. Відтак на 2-му семестрі до основної базової підготовки вибирають як спеціалізацію додаткову вчительську спеціальність. Протягом 3 – 6 семестрів складають модуль загальним обсягом 50 кредитів та рівнобіжно вивчають курс психолого-педагогічних дисциплін – 10 кредитів. Після отримання диплома бакалавра за основною спеціальністю студенти навчаються за програмою магістерської підготовки в межах спарених спеціальностей А – В. Якщо студенти своєчасно не вибрали додаткову вчительську спеціальність, вони мають змогу зробити це після здобуття вчительської кваліфікації; у цьому разі вони вчаться додатково ще два півріччя (*Bollókné, Hunyady, 2003*).

На першому циклі навчання у ЗВО (бакалаврат) вивчаються дисципліни за фахом, основні курси за вибором професійно-педагогічного спрямування.

Підвищенню якості професійної підготовки майбутніх педагогів, формуванню їхньої мотивації сприяє визначення і уточнення змісту основних компетентностей, якими оволодівають студенти педагогічних ЗВО та які виконують роль цільових орієнтирів педагогічної освіти. На думку угорських учених, педагогічна освіта країни має ґрунтуватися на наукових здобутках мотиваційних теорій та компетентнісного підходу. Це зумовлено тим, що для розвитку професійних компетентностей, підвищення педагогічної майстерності потрібно формувати професійну мотивацію та брати до уваги мотиви навчально-професійної діяльності (Fejes, Józsa 2005).

Охарактеризуємо професійні компетентності, якими оволодівають вчителі старшої школи у педагогічних ЗВО Угорщини:

- розвиток особистості учня: здатність до формування інтелектуальних, фізичних, чуттєвих, моральних і соціальних якостей учнів (з опорою на їхні індивідуальні потреби, інтереси й особливості розвитку), культивування загальнолюдських, національних, європейський демократичних і гуманістичних цінностей;

- розвиток і формування учнівського колективу: вміння використовувати потенціал колективу учнів для формування толерантності у сприйнятті один одного як мети полікультурного виховання, співпраці;

- планування навчально-виховного процесу: вміння планувати, аналізувати й оцінювати навчально-виховний процес завдяки рефлексивному мисленню;

- підготовка учнів до навчання протягом життя: здатність до розвитку компетентностей учнів, які потрібні кожній людині (аналіз інформації; виконання основних розумових операцій; усвідомлення прочитаного; вибір стратегій навчання; розв'язання проблем; інтеграція знань і вмінь, набутих

учнями у дошкільний період, післяурочний час та в навчально-виховному процесі школи; формування вмінь самоосвіти і самонавчання);

- організація та управління процесом навчання: здатність до організації різних форм навчання і учіння, розвитку вмінь учнів орієнтуватися у потоці інформації, застосування новітніх ІКТ, створення сприятливої навчальної атмосфери;

- використання прийомів педагогічного оцінювання: вміння оцінювати академічну успішність учнів та особливості їхнього розвитку, сприяння формуванню самооцінки учнів;

- професійна співпраця і комунікація: здатність до налагодження ділових взаємин з учнями, батьками, колективом школи та громадськими організаціями;

- готовність до самоосвіти, професійного зростання: схильність до постійного вивчення досягнень науки, сучасних технологій і методів викладання та використання їх у навчально-виховному процесі, а також до здійснення професійної рефлексії (Леврінц, 2011а; *Törvény CCIV*, 2011).

Упродовж останніх років в Угорщині реорганізується система професійної підготовки педагогів: педагогічні коледжі об'єднуються з університетами, встановлюються єдині вимоги до моделей професійної підготовки вчителів, які регулюються чинним законодавством (Kiss, 2002).

Постановою уряду «Про кредитну систему» (2012), було виділено вісім напрямів педагогічних спеціальностей: гуманітарний, природничий, фізичного виховання, візуальної культури, аграрний, прикладний, економічний, охорони здоров'я (*Korm. Rendelet 1 (I. 20.)*, 2012), які подано на рис. 2.4. Таке різноманіття напрямів підготовки вчителів за спеціальностями педагогічного профілю свідчить про диверсифікацію її структури.

Педагогічна підготовка майбутніх учителів організується згідно з постановою Міністерства Людських Ресурсів «Про спільні вимоги підготовки

педагогів та підготовчі вимоги певних педагогічних факультетів» (2013 р.) та координується кафедрами педагогіки і психології (*EMMI rendelet 8 (I. 30.)*, 2013).



Рис. 2.4. Напрями підготовки вчителів в Угорщині

Доречно відзначити, що визначальною ознакою організації професійної підготовки вчителів старшої школи в Угорщині є розбудова її завдяки гармонійному поєднанню системного, синергетичного, компетентнісного, особистісноорієнтованого, інтегративного, діяльнісного, культурологічного і рефлексивного методологічних підходів

Системний підхід здійснюється через виділення у педагогічній системі інтегративних, інваріантних і системоутворювальних зв'язків і відношень. Ці зв'язки і відношення дають змогу виявити вклад окремих компонентів у справу навчання і розвиток особистості як системного цілого та втілити в освітній процес принцип єдності педагогічної теорії і практики. Безперечно, основний акцент у педагогічному процесі звертається на усвідомлення студентами системності фахових знань, тобто на зв'язок між структурними елементами

всередині певної теорії, а також між теоріями різного рівня спільності (Авшенюк, Кудін & Огієнко, 2011).

Синергетичний підхід передбачає стимулювання навчальної діяльності студентів, самоосвіту, співробітництвоучасників навчального процесу. Рівень реалізації цього підходу залежить від готовності викладачів і студентів до здійснення навчально-виховного процесу (Кузьміна, 2008).

За компетентнісного підходу в освітньому середовищі ЗВО використовуються сучасні ІТ, проєктується новий зміст освіти, розробляються інноваційні технології розвитку професійних компетентностей, вирішуються завдання вимірювання якості освіти в інноваційних умовах та зрештою змінюється традиційна роль викладачів у педагогічному процесі. Особливістю такої організації навчально-виховної діяльності викладачів і студентів є: посилення практичного і міжпредметного аспектів. Це досягається завдяки змістовій переорієнтації навчальних дисциплін, тобто студент замість знати «що» засвоювати знає «для чого і чому». Передбачається уведення до процесу навчання проблемних ситуацій і завдань, способи й технології вирішення яких відповідають профілю майбутньої педагогічної діяльності вчителів старшої школи (Крижановський, 2016; Огієнко, 2013b).

За особистісноорієнтованого підходу студент занурюється у «глибоке» навчання (deep learning), зокрема ставить особисту навчальну мету і бере на себе відповідальність за навчання. У наслідку фокус контролю навчання зміщується з викладача на студента (Леврінц, 2011a, с. 7).

Інтегративний підхід передбачає формування у студентів системи знань на новому якісному рівні – зі своїми методами, принципами й об'єктами засвоєння навчального матеріалу. Тобто в основу створення інтегрованих навчальних курсів чи програм покладаються не взаємозв'язки знань у навчальних програмах із різних дисциплін, а наявні зв'язки між фактами, речами, явищами і поняттями (Дубасенюк, Вознюк, 2011).

За діяльнісного підходу головна увага приділяється активній, різнобічній, продуктивній і самостійній навчально-пізнавальній діяльності студента як її суб'єкта. Навчання і виховання організуються як цілісна система. В основу освітньої роботи покладається педагогічно вивірена, спеціально організована діяльність кожного студента в зоні його найближчого розвитку. Процес оволодіння знаннями передбачає здійснення студентом науково-дослідницьких пошуків завдяки внутрішній мотивації до педагогічної праці (Галатюк, 2009).

Культурологічний підхід передбачає розвиток людини через освоєння нею культури як системи цінностей за одночасного творення людиною нових елементів культури. Тобто йдеться про становлення індивіда як творчої особистості. Оскільки професійна дійсність об'єктивно потребує від учителя старшої школи творчого ставлення до різних сфер діяльності (наукова, навчально-методична, виховна, громадська, спортивно-ігрова), то результати педагогічної діяльності певним чином впливають на розвиток його професійної культури. Дослідження професійної готовності майбутнього вчителя як сукупності особистісних цінностей дає змогу визначити вагомі й корисні речі, що відтворюються у його педагогічній діяльності, а також з'ясувати особливості розвитку уявлень вчителя про предмет, цілі, зміст і методи педагогічного процесу в конкретній реальності (Brezsnyánszky, Holik, 2004).

Рефлексивний підхід ґрунтується на ідеї розвитку здатності студента займати активну дослідницьку позицію стосовне себе і своєї діяльності з метою критичного аналізу, осмислення та оцінки її ефективності (Марусинець, 2011).

До пріоритетних завдань підготовки вчителів старшої школи в Угорщині належить створення у ЗВО умов для академічної мобільності студентів. Варто зауважити, що європейська потреба мобільності стала одним із чинників

започаткування Болонського процесу, і саме тому розвиток академічної мобільності студентів посідає в ньому чільне місце.

Академічна мобільність дає студентам змогу готуватися до майбутньої професії в закладах освіти, які найбільше відповідають їхньому рівневі підготовки та індивідуальних вимог.

Постійний обмін студентами і викладачами досвідом навчання і наукової роботи завдяки академічній мобільності, а також принцип автономії університетів є засадою організації європейської вищої освіти. Пріоритетні завдання її розвитку окреслено в комюніке Конференції міністрів освіти країн Європи (2009 р.) у м. Левен (Бельгія). Наприклад, у цьому документі ставиться вимога, щоб до 2020 р. принаймні 20% випускників європейських ЗВО повинні мати досвід навчання або підготовки за кордоном (*Болонський процес 2020 року*, 2009).

За оцінками експертів загальна кількість угорських студентів, які отримують диплом за кордоном, становить близько 10 тис. Як правило, угорські студенти навчаються за кордоном, починаючи з 2-го курсу навчання у ЗВО. У межах академічної мобільності угорські студенти можуть навчатися, проходити практику і стажуватися в іншій країні за міжнародними грантами і міждержавними стипендіями, на основі міждержавних угод й угод між ЗВО та завжди за особистою ініціативою. Після узгодження з навчальною частиною, випусковою кафедрою та викладачами до індивідуальних планів навчання, що є елементом академічної угоди, записують навчальні модулі того закладу, в якому навчатиметься студент (Nagy, M., 2006).

Академічна угода (Learning agreement) є гарантійним листом неодмінного визнання отриманих за кордоном кредитів. У цьому документі фіксуються навчальні дисципліни, які студент вивчатиме у ЗВО іншої країни, а також перелічуються курси, які визнаються угорським ЗВО. Академічну

угоду підписують зацікавлені сторони – студент і компетентні представники зарубіжного й угорського ЗВО (Kozma, Rébay, 2008).

Студентові, який навчається кілька місяців у зарубіжному ЗВО, вдається виконати взакладі, який його відправляє лише кілька навчальних одиниць, а інші доводиться надолужувати в наступному семестрі. Здобути за півріччя 45 – 50 кредитів – завдання здійсненне, але при цьому складно отримати високий середній бал, необхідний для вступу до магістратури. Зважаючи на це, багато студентів, які здобувають бакалаврську освіту, відмовляється від навчальних поїздок протягом семестру. Аналогічну ситуацію можна констатувати у магістратурі, оскільки в більшості закладів не подають заявки на навчальні поїздки протягом першого року навчання, а на другому вже потрібно готуватися до державних екзаменів, написання і захисту дипломної роботи. Проте ЗВО, у яких навчається багато мобільних студентів, роблять спроби сформуванню сприятливий для поїздки семестр, так зване «вікно мобільності». Після певної реорганізації навчання полегшується процедура визнання кредитів, отриманих за кордоном (Temesi, 2007).

Зазначимо, що майже 90 % студентів, які долучилися до академічної мобільності, навчалися за державним фінансуванням на денній формі, а 65 % із них – у столичних ЗВО.

ФІНЛЯНДІЯ

Здобути педагогічну освіту у Фінляндії досить складно, оскільки конкурс на педагогічний факультет в університетах приблизно десять чоловік на одне місце. Вступні іспити проходять з надзвичайною селективною системою відбору. Перше – тестування претендентів на національному рівні, що має назву «матрикуляційний іспит» оцінювання загального інтелектуального рівня учнів після закінчення середньої школи, що

передбачене державним стандартом, і досягли рівня зрілості, який відповідає меті середньої освіти. Складання матрикуляційного іспиту передбачає продовження навчання на університетському рівні. Такі іспити мають декілька рівнів складності із 4 обов'язкових предметів (рідна мова, іноземна мова, друга офіційна мова, та на вибір математика або «загальні знання»), що включають питання з релігії, історії, етики, психології, фізики, філософії, географії, суспільствознавства, біології, та хімії). Крім того, учні повинні скласти ще декілька додаткових тестів, щоб отримати матрикуляційний диплом.

Друге – «університетські тести», тобто перевірка загальної академічної компетентності та грамотності, співбесіда (перевірка придатності до викладацької професії та групова робота, що дозволяє оцінити комунікативні навички, стиль міжособистісної взаємодії) здійснюється університетами. Третє – тестування на місці майбутньої роботи, яке здійснюється безпосередньо роботодавцями.

Мотивація абітурієнта, його знання в цій галузі, та вміння ними користуватися визначає придатність до педагогічної роботи.

Провідними педагогами Фінляндії виділяються такі компоненти професійної підготовки майбутнього сучасного вчителя старшої школи:

- отримання спеціальних педагогічних знань (розширення когнітивного компонента інтелектуальної підготовки педагога);
- формування морально-естетичного ідеалу як критерію оцінки навколишнього світу і себе в ньому в єдності з природним середовищем, з потребами самовдосконалення;
- формування цілісної особистості в процесі навчання;
- гуманістична спрямованість освіти;
- перегляд змісту, форм і методів професійної підготовки;
- розробка нових технологій професійної підготовки, що відображають рівень, досягнутий сучасними науками, індивідуалізацію та

передовий досвід.

Першим етапом до педагогічної кар'єри є здобуття ступеня бакалавра (180 ECTS- кредитів), другим – ступінь магістра при наборі 120 ECTS-кредитів. Особливість здобуття фінської педагогічної освіти полягає в тому, що до викладання в школах допускаються тільки студенти, які отримали магістерський ступінь. Цей освітньо-кваліфікаційний рівень передбачає обов'язкову здачу наступних курсів з комунікативної компетентності, технології освіти, педагогіки і психології, основної предметної спеціалізації, додаткової предметної спеціалізації та курсів за вибором. Студенти проходять базові курси дисциплін, проміжні та курси з профільюючої спеціальності, що в сумі становить 120 ECTS-кредитів, а також курси з додатковою спеціальністю – 60 ECTS-кредитів. Повна ступінь із загальною сумою 300 ECTS- кредитів досягається через п'ять років [32; 57].

Основні складові ступеневої структури педагогічної програми майбутніх учителів старшої школи.

Загальне навчання (основні предмети). Основним для майбутніх учителів старшої школи є систематичне навчання, акцентуючи увагу на викладанні, дослідженні та дидактиці. Зв'язок теорії та практики необхідний на всіх рівнях навчання.

У фінській академічній навчальній програмі кожна спеціальність або дисципліна складається з трьох рівнів:

- загальне навчання (Basic Studies) (approbatur),
- проміжне навчання (Intermediate Studies) (cum laude approbatur),
- поглиблене навчання (Advanced Studies) (laudatur).

Проаналізуємо кожен із трьох рівнів. Загальне навчання (Basic Studies). Головними курсами на цьому рівні є філософія освіти, педагогічна психологія, соціологія освіти, а також основи процесу навчання (дидактика). Курси інформаційних і комунікаційних технологій, також виносяться як важливі до

вивчення. Курси складаються з лекцій, обговорення в малих групах, а також рекомендованої літератури за фахом. В кінці кожного курсу проводиться іспит, що дозволяє оцінити результати навчання. Основні цілі і зміст узгоджуються з історичним розвитком освітніх та шкільних заходів. Теоретичні та концептуальні положення підкреслюють те, що обговорення в малих групах літератури з певної галузі навчання вивчається для того, щоб отримати більш глибоке розуміння предмета. Студенти також повинні дізнатися про історію психологічної думки та оцінити значення різних моделей навчання та шкіл. Центральними темами на цьому рівні є дії соціального контролю, формування особистого світогляду, сенс навчання, викладання, виховання та їх основні фактори. У галузі педагогіки, студенти знайомляться з основними питаннями планування навчання. В школах де класи орієнтовано малого масштабу проводяться практичні дослідження, вправи та спостереження. Центральними темами під час групових дискусій є розробка навчальних цілей, їх використання. Увага зосереджується на сукупності навчального процесу, включаючи всі фактори, що впливають на цей процес.

Проміжне навчання (Intermediate Studies). На цьому рівні студенти поглиблюють свої знання з основ дидактики. Головні курси зосереджують увагу на теоретичних аспектах навчання, професійному розвитку, оцінки навчання та психологічної оцінки учнів. Модулі складаються з подальшого вивчення методів дослідження, включаючи курс з вивчення поглибленої статистики з використанням якісних та кількісних методів дослідження. Ці курси пов'язані з педагогікою, зокрема, з практикою та різними стилями педагогічного навчання. Вчителі відповідальні за навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку, тому навчання читання та письма молодших школярів є важливою частиною педагогічного курікулуму. Спеціальна освіта і курси консультування учнів також включені в курікулум.

«Просемінарна» робота (Proseminar work) включає теоретичні та практичні аспекти програми та утворює невід'ємну частину проміжного рівня навчання. Студенти, індивідуально або в парах, готують проект і план дослідження, для того, щоб розвивати дослідницькі навички, удосконалювати особисті знання з навчально-виховного процесу та використовувати їх в своїй практиці. Майбутні вчителі старшої школи представляють свої дослідницькі плани під час семінарів, щоб обговорити, проаналізувати та оцінити їх актуальність. План дослідження виконується у письмовому звіті та представляється на семінарі. Студенти також вивчають інформаційні і комунікаційні технології в практиці викладання та дослідницькій роботі, тому така робота тісно пов'язана з навчальною практикою студентів.

Студенти відвідують педагогічні тренувальні школи при університетах (university training school) ще на самому початку свого навчання і поступово знайомляться з учнями та викладацькою діяльністю. На етапі проміжного навчання, студенти беруть участь в так званому «стажуванні орієнтованої практики», вони працюють індивідуально або в парах у загальноосвітній школі в період двох тижнів. Вони спостерігають за викладанням працюючих там вчителів та практикуються у викладанні. Студенти ознайомлюються зі змістом курсу і методами оцінювання, що використовуються в школах, в яких вони працюють. Вчителі, що працюють в таких школах, виступають їх коучами і формулюють цілі студентам, якими вони повинні керуватися в період практики, а також допомагають їм аналізувати отримані результати. Важливою частиною практики, вважається, представлений у письмовій формі матеріал психологічної оцінки учнів. Письмовий звіт з практики використовується в науково-дослідному проекті педагогічної кафедри. Різні частини проміжного навчання інтегровані через «книжний іспит» (book examination). Кожен студент поглиблює свої знання, прочитавши три або чотири фахові книги, а результат роботи оцінюватиме керівник-викладач.

Читання таких спеціалізованих книг допомагає студентам отримати більш глибоке теоретичне розуміння того, що вони раніше вивчали.

Поглиблене навчання (Advanced Studies) складається з трьох етапів: навчального проекту, фахового іспиту з літератури передових фахівців та практичного навчання. Незважаючи на те, що проміжне та поглиблене навчання розділені та з'являються в різних частинах програми навчання, вони можуть проходити паралельно в період практики. Навчальний проект покликаний поглибити та інтегрувати практичні і теоретичні аспекти програми. Студенти повинні детально ознайомитися з вибором проблеми дослідження, що є центральним в їх педагогічній діяльності. В рамках проекту робота ведеться протягом двох семінарів. Під час першого семінару, представляються питання дослідження, обґрунтовуються теоретичні основи, та завершується бібліографічний пошук. Кожен учасник представляє документ зі складеним планом дослідження, проблем та методами збору даних. Представлені документи обговорюються на семінарах. На наступному семінарі, кожен студент представляє попередні висновки свого дослідження та обговорюються презентації з використанням комп'ютерних програм [38; 49]. На цьому етапі студенти повинні зібрати всі свої дані та представити версію своєї остаточної доповіді. Семінар групи проводиться під керівництвом професора педагогічної освіти (professors of training education). Як правило, група помічників-асистентів допомагають у практичних питаннях, таких, як розробка анкети, інтерв'ю, проведенні обробки даних для комп'ютерного аналізу та написанні остаточної версії доповіді. Проект передбачає дослідження для написання незалежної наукової доповіді (приблизно 80-120 сторінок)

– це тема дипломної роботи магістра. Студенти пишуть есе про завершеність роботи (maturity essay) на тему магістерського дослідження. Таке дипломне дослідження та есе оцінюються за семибальною шкалою.

Магістерська робота пишеться індивідуально, проте, збір та аналіз даних, пошук літератури може бути проведеним в парах або у групах. Майбутні вчителі обирають теми дослідження вільно, відповідно своїх інтересів. Більша частина тем обирається з проблем в школі, навчання учнів, роботи вчителя, шкільного планування курікулуму, і т.д. Деякі студенти можуть приєднатися до науково-дослідних проектів, що розробляються їхніми кафедрами. Хоча більшість вибирають тему спираючись на особистий досвід в практиці викладання і діють незалежно, але в тісному контакті зі своїми керівниками. Написавши дипломну роботу для здобуття магістерського ступеня, пройшовши іспити та накопичивши 300 ECTS- кредитів, студент досягає відповідного рівня кваліфікації, що необхідний для подальшого навчання в докторантурі.

Практичне навчання (Practice Studies) зазвичай складається з послідовного стажування від початку і до поглибленого рівня навчання. Хоча організація практики, в основному, однакова, але в різних університетах, така практика може бути адаптована відповідно до місцевих умов. Спочатку проводиться практика спостереження за навчальним процесом у школі, а потім проводиться педагогічна практика та практика викладання. Структура практичного навчання може відрізнятися від університету до університету та варіюватись до 15 ECTS-кредитів в середньому.

Дидактичне предметне навчання (Subject Didactics Studies) включає міждисциплінарні предмети, що викладаються у старшій школі. Студенти набувають необхідні навички з даної тематики, щоб мати можливість працювати шкільними вчителями. Вивчення рідної мови (фінської), другої мови – шведської та математики є обов'язковими для всіх студентів. Предмети мистецтва (образотворче мистецтво, ремесла, в тому числі текстильне ремесло, технічні роботи, музика та фізкультура) групуються в обов'язкові та факультативні курси. Так звані вступні предмети (історія, природничі науки,

біологія, географія, релігія та етика) поділяються на обов'язкові та додаткові курси. Основна увага приділяється навчанню викладати міждисциплінарний шкільний предмет. Класні вчителі повинні вміти викладати всі предмети, що включені до шкільної програми [89].

Додаткове предметне навчання (Minor Subject Studies). Студенти можуть додатково вибрати два предмети, кожен по 15 ECTS-кредитів, або один предмет – 35 ECTS-кредитів. На додаток до традиційних предметів, деякі збірні та інтегровані предмети наприклад раннє дитяче виховання, мистецтво, дидактика фізичного виховання, музика, ремесла, інформаційно-мультимедійне навчання та інші [101].

Комунікативне та мовне навчання (Language and Communication Studies) в основному поділяється на курси вивчення рідної мови та на вивчення іноземних мов. Курси рідної мови включають мовне спілкування, культуру фінської мови, розвиток комунікативності в класі. Курси письмової комунікації потрібні для отримання вмінь та навичок, необхідних у написанні наукових доповідей. Мета вивчення іноземних мов є передача студентам можливості читати іноземну літературу, що необхідна для виконання наукових досліджень, особливо в проведенні дослідницького проекту. Студенти також можуть обрати для вивчення німецьку, французьку та іспанську мови. Обов'язковим є вивчення другої державної мови – шведської, оскільки ця мова є обов'язковим предметом в загальноосвітніх шкільних програмах.

Факультативне навчання (Optional Studies) включає в себе деякі додаткові курси, які студент може вибрати з інших кафедр факультету освіти або програм на інших факультетах. Ці додаткові курси можуть бути включені в свідоцтво вчителя в якості додаткового навчання. Всі вчителі старшої школи можуть продовжити навчання у докторантурі.

Отже, фінська педагогічна освіта вчителів старшої школи розширює когнітивний компонент інтелектуальної підготовки майбутнього педагога; формує морально-естетичний підхід у навчанні; формує цілісну особистість майбутнього учителя із гуманістичним спрямуванням та використанням когнітивного, міждисциплінарного, полікультурного, практико-орієнтованого та дослідницько-базованого компонентів.

ТУРЕЧЧИНА

Міністерство національної освіти здійснює освітню діяльність на центральному рівні в Турецькій Республіці. Кожен рівень освіти складається з дошкільної, початкової та молодшої середньої (Lower Secondary), старшої середньої (Upper Secondary) та вищої освіти. Перший етап - це 4-річна початкова школа (1-й, 2-й, 3-й та 4-й клас), другий етап - це 4-річна молодша середня школа (5-й, 6-й, 7-й та 8-й клас) та третій рівень, чотирирічна старша середня школа (9, 10, 11 і 12 клас).

МСКО 3 - старша середня освіта (Upper Secondary Education). охоплює Анатолійську середню школу, Природничу середню школу, Школу образотворчих мистецтв, Спортивну середню школу, Школу соціальних наук, анатолійські релігійні середні школи та середні школи, які проводять професійні та технічні програми. Така підготовка спрямована на учнів віком від 14 до 18 років та дітей, які старше 18 років, у Центрах професійної технічної освіти, і цю відповідальність покладено на Головне управління середньої освіти, Головне управління професійної і технічної освіти та Головне управління релігійної освіти. Крім того, за школи, які проводять спеціальні програми підготовки осіб з обмеженими фізичними можливостями, за діяльність спеціальних освітніх закладів відповідає Головне управління освіти середнього та вищого шкільного рівня, Спеціальної освіти та послуг

орієнтації (the General Directorate of Secondary and High School Level and Special Education and Guidance Services.).

Крім того, навчання осіб з особливими потребами здійснюється в Центрах спеціальної професійної освіти (Special Vocational Education Centres), Професійних школах спеціальної освіти (Special Education Vocational Schools) та в спеціальних професійно-практичних школах спеціальної освіти (Special Education Vocational Practice Schools), якими керує Головне управління спеціальної освіти та послуг орієнтації Міністерства національної освіти.

ISCED 5, ISCED 6, ISCED 7 - вища освіта, включає осіб старше 17 років і складається з державних та фундаментальних університетів. Вища освіта в Туреччині - це асоційовані (associate), бакалавратські, магістерські та докторські програми, що надаються ЗВО. Рада вищої освіти відповідає за регулювання всієї діяльності, пов'язаної з вищою освітою.

Організація підготовки вчителів старшої школи у Туреччині є складною та багатоаспектною системою, що включає різноманітні етапи та методи, спрямовані на забезпечення високого рівня педагогічної майстерності майбутніх учителів. Відповідно до сучасних потреб освітньої системи та тенденцій світового розвитку, Туреччина розробила інтегрований підхід до професійної підготовки вчителів старшої школи.

Перш за все, система підготовки вчителів у Туреччині ґрунтується на принципах компетентнісного підходу, який передбачає формування у майбутніх педагогів не тільки теоретичних знань, а й практичних умінь та навичок, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків. Відповідно до цього підходу, вчителі повинні бути здатні адаптуватися до різноманітних умов навчання, використовувати сучасні педагогічні технології та забезпечувати індивідуальний підхід до кожного учня.

Підготовка вчителів старшої школи в Туреччині включає кілька основних етапів. Початковий етап охоплює здобуття базової вищої освіти у

педагогічних університетах або факультетах, де студенти вивчають фундаментальні дисципліни, зокрема педагогіку, психологію, методику викладання певного предмета та інші суміжні науки. Цей етап завершується отриманням ступеня бакалавра.

На наступному етапі здійснюється спеціалізована підготовка, яка полягає у поглибленому вивченні обраного предмета та методик його викладання. Ця підготовка часто проводиться у формі магістерських програм або курсів підвищення кваліфікації. Важливим компонентом цього етапу є проходження педагогічної практики, під час якої майбутні вчителі отримують реальний досвід роботи у школі, взаємодіючи з учнями та колегами.

Туреччина визнає важливість навчання та підготовки вчителів. Студенти, які бажають стати вчителями, повинні закінчити програму Анатолійської середньої школи підготовки вчителів (secondary Anatolian Teacher Preparation High School program). Потім вони повинні відповідати вимогам вступу на університетський педагогічний факультет та завершити необхідну навчальну програму, перш ніж мати змогу викладати. Приблизно 17 000 майбутніх вчителів закінчують університет щорічно.

Вчителі старшої школи повинні пройти принаймні чотирирічну бакалаврську програму, де вони отримують ліцензований диплом (Lisans Diploması). Для того, щоб вважатись вчителем у певних середніх школах, таких як Наукові середні школи (the Science High Schools), викладачі повинні скласти конкурсний іспит.

Особливу увагу в процесі підготовки вчителів у Туреччині приділяють розвитку навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Враховуючи швидкий розвиток цифрових технологій та їх впровадження у навчальний процес, майбутні вчителі повинні бути добре обізнані з можливостями та обмеженнями ІКТ, вміти застосовувати їх для

створення інтерактивних уроків, дистанційного навчання та управління освітнім процесом.

Крім того, система підготовки вчителів у Туреччині включає заходи з розвитку професійної етики та моральних якостей майбутніх педагогів. Особлива увага приділяється формуванню відповідального ставлення до професійних обов'язків, розуміння важливості педагогічної діяльності для суспільства та виховання у студентів почуття відповідальності за навчання та виховання молодого покоління.

Організація підготовки вчителів у Туреччині також передбачає безперервний професійний розвиток педагогів, який включає регулярні курси підвищення кваліфікації, участь у семінарах, конференціях, обмін досвідом з колегами з інших країн. Це сприяє постійному оновленню знань та навичок, що є необхідним для підтримання високого рівня професійної майстерності вчителів.

Таким чином, організація підготовки вчителів старшої школи у Туреччині є комплексною системою, яка охоплює різні аспекти професійної освіти, забезпечує високу якість навчання та сприяє всебічному розвитку педагогів. Ця система постійно вдосконалюється, відповідаючи на виклики сучасності та потреби освітньої галузі.

2.2. Зміст професійної підготовки вчителів старшої школи у зарубіжних країнах

АВСТРАЛІЯ

Всі програми підготовки вчителів повинні відповідати вимогам до кваліфікації (qualification requirement) щодо тривалості та структури; вимогам до професійної практики (professional experience); структурі плану підготовки

фахівців (curriculum specification); орієнтацією на вікову категорію дітей (age focus), з якими будуть працювати майбутні фахівці. Також програми повинні складатися з двох циклів: цикл нормативних та вибіркового дисциплін (Brady, 2000).

Загалом, освітні факультети розробляють програми підготовки вчителів, відповідаючи чотирьом ключовим критеріям, а саме: суворість процесів акредитації університетів, нормативні акти органів реєстрації вчителів, вимоги до професії викладача, а також з врахуванням досліджень у галузі педагогічної освіти. Злиття цих факторів допомагає створити інноваційні програми підготовки вчителів, що зосереджуються на поєднанні глибоких предметних та педагогічних знань. Важливим аспектом нового підходу до розробки навчальних програм у педагогічній освіті є надання можливості майбутнім педагогам ознайомитись із соціальними, культурними та політичними умовами навчання та соціальними наслідками власних дій як педагогів (Cuttance, 2001).

Один з австралійських ЗВО Мельбурнський королівський технологічний університет (Melbourne Royal University of Technology - RMIT), який входить в число провідних університетів світу для навчання в освітній галузі, пропонує магістерську програму підготовки вчителів старшої школи розраховану на 2 роки очного навчання або 4 роки заочного (неповний день). Провідною вимогою вступу є наявність диплому бакалавра чи його еквівалент, крім того вступник повинен задовольняти вимоги до знань англійської мови, здати ряд тестів (тест на грамотність та обчислення, онлайн-тест для оцінки особистого та професійного судження та атрибутів вступника) (RMIT, 2018).

Програма підготовки вчителів старшої школи направлена на критичне засвоєння професійних і теоретичних знань і навичок в галузі освіти, які будуть гуртуватися на дослідженнях і критичній оцінці складних освітніх напрямків і проблем. Серія комплексних навчальних заходів в школах та

інших освітніх установах дозволить поступово демонструвати досягнення кожного дескриптора стандартів AITSL для випускників. І наприкінці навчання студенти будуть демонструвати ефективну навчальну практику в класі, включаючи інтерпретацію, планування, навчання, оцінку та відображення даних (RMIT, 2018).

Протягом всього періоду навчання студенти отримують теоретичні знання і необхідний практичний досвід для роботи з дітьми молодшого шкільного віку. В процесі навчання вони будуть розвивати і вдосконалювати професійні навички викладання завдяки достовірним знанням теорії, сучасної практики і питань початкової освіти. Ця програма також дозволить викладати в національних і міжнародних контекстах, з урахуванням вимог місцевої реєстрації вчителів (RMIT, 2018).

Програма поєднує теоретичну підготовку в області теорії освіти і методики викладання з практичним досвідом в освітніх установах (школах). Студенти засвоюють такі області знань як: математичні науки, гуманітарні науки та світова освіта, література, мистецтво, наукові принципи та практика, здоров'я та фізичне виховання, благополуччя вчителя, дослідження корінних народів, освітні дослідження.

В процесі навчання використовується широкий спектр методів навчання, в тому числі: інтерактивні семінари, самостійне дослідження, групове навчання, відображення на візуальних матеріалах, екскурсії, онлайн-дискусії, робота в умовах шкільного середовища. Також студентам пропонується розробити професійне портфоліо, щоб продемонструвати своє розуміння того, як навчання і викладання обговорюються в освіті в XXI столітті. Зразки планування навчальних планів і ресурсів є невід'ємними компонентами портфоліо.

Програма також використовує цілий ряд методів оцінки, щоб оцінити навчання, з метою розвитку навичок критичного мислення та рефлексивної

практики. Оцінка буде використана щоб надати відгук про прогрес. Компоненти оцінки включають як формальне оцінювання, так і неформальне самооцінювання, щоб студенти могли контролювати власне навчання. Ряд підходів до оцінки дозволить продемонструвати свої знання, навички та застосування цих курсів. Формальна оцінка буде надана протягом всього семестру, а підсумкові оцінки проводитимуться після завершення кожного курсу. Оцінювання здійснюється за допомогою письмових завдань, індивідуальних та групових презентацій, тестів або іспитів, рефлексивних журналів, портфоліо професійних свідчень, планів уроків та звітів про розробку окремих програм для учнів. Здатність виступати в якості вчителя в школах буде оцінюватися за допомогою письмових звітів, що заповнюються фахівцями з професійного досвіду чи менторами. Деякі навчальні курси та дисципліни вимагають продемонструвати як власна практика може вплинути на освітнє життя. Ці результати на вищому рівні включають аналіз та інтерпретацію критичних ситуацій, сценаріїв або рольових ігор для консолідації представлених проблем (RMIT, 2018).

Університет пропонує два види програм підготовки вчителів старшої школи, що розраховані на 192 кредити. Програми були розроблені таким чином, щоб майбутні вчителі мали змогу розвивати та вдосконалювати професійні навички навчання шляхом чіткого знання теорії, сучасної практики та проблем в сфері освіти. Програми також дозволяють навчатись у національному та міжнародному контексті за умови місцевих вимог щодо реєстрації. Після завершення навчання випускники можуть працювати в нетрадиційних навчальних закладах, приватних підприємствах, урядових установах та громадських організаціях (RMIT, 2018).

Під час навчання студенти критично займаються відповідними професійними та теоретичними знаннями та навичками у викладанні, навчанні та освіті, вчать досліджувати нові теоретичні тенденції, як вони

застосовуються до педагогічної практики, включаючи новітні технології, що використовуються в цій галузі.

Студенти, в рамках всієї програми проводять серію комплексних навчальних заходів в школах та інших освітніх установах. Під час цього досвіду вони поступово демонструють досягнення кожного дескриптора стандартів Австралійської системи стандартів (AITSL) для випускників. На останньому курсі студенти проводять оцінку результативності навчання, що включає остаточне викладання в навчальному закладі, де демонструється ефективна практика навчання в класі, включаючи інтерпретацію даних, планування, навчання, оцінку і відображення та проект дослідження, в якому описується вплив розвитку практичних навичок на навчання учнів (RMIT, 2018).

Успішне завершення остаточної оцінки результатів навчання та облік успішної роботи з усіма стандартами викладачів (AITSL) є вимогами до випускників. Протягом навчання студент отримує навички в глобальних контекстах для дослідження та навчання протягом усього життя, з метою сприяння розвитку сектора освіти. Після закінчення програми майбутній вчитель стає професійним практиком із спеціалізованими знаннями з дисциплінами в галузі освіти. Він має право подати заявку на реєстрацію вчителів та навчати в школах (*Professional registration*, 2017).

Структура 2-х річної програми на першому році включає в себе 10 курсів. На другому році вивчають 9 курсів. Студенти також обирають один з вибіркових курсів серед переліку: підходи до освітніх досліджень, педагогічне здоров'я, професійний досвід: інклюзивне навчання в альтернативних умовах, розширення НТІМ (STEM) освіти (RMIT, 2018).

УГОРЩИНА

Підготовка вчителів старшої школи у ЗВО здійснюється на основі освітньої програми. Освітня програма приймається сенатом – органом ЗВО, який приймає рішення та контролює їх виконання (*Törvény CCIV*, 2011).

Чинне законодавство Угорщини, яке регулює професійно-педагогічну підготовку вчителів, визначає зміст педагогічної освіти та виділяє три основні компоненти фахової підготовки, а саме: дисципліни психолого-педагогічного циклу; методика викладання профільних дисциплін і практику (*EMMI rendelet 8 (I. 30.)*, 2013), (рис.2.2.1.).

Особливості побудови навчально-виховного процесу ЗВО та професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів відбувається відповідно до постанови Міністерства Людських Ресурсів «Про спільні вимоги підготовки педагогів та підготовчі вимоги певних педагогічних факультетів» (2013 р.). Так, спільний для всіх педагогічних спеціальностей професійно-педагогічний компонент має становити щонайменше 600 академічних годин (*EMMI rendelet 8 (I. 30.)*, 2013).

У розробленні навчального плану професійної підготовки вчителів старшої школи велика увага приділяється формуванню в них професійних компетентностей, необхідних для роботи з учнями. Серед важливих завдань цієї підготовки виділено знання особливостей навчання і засвоєння навчального матеріалу учнями 14–18 років та вміння вибрати відповідні методи викладання, формувати потреби учнів у засвоєнні матеріалу, їхньої мотивації і здібностей. Головним завданням професійної підготовки вчителів старшої школи є також формування в них умінь створювати сприятливі умови для успішного засвоєння знань учнями. Тут на допомогу майбутнім учителям стає теоретико-практичний досвід, який вони набули під час вивчення курсів професійно-педагогічного спрямування (*TNM rendelet 26 (VIII. 5.)*, 2005).

Як свідчить аналіз навчальних планів педагогічних факультетів ЗВО Угорщини, дисципліни, які вивчають майбутні вчителі, поділяються на обов'язкові, обов'язкові за вибором та за вільним вибором. Студенти обов'язково вивчаються дисципліни, які входять до загальноосвітнього та фахового навчальних компонентів. Наразі вони мають можливість вибирати курси, що відносяться до диференційованого профільного модулю. Більшість дисциплін, які вивчаються протягом 1–4-го семестрів, є обов'язковими. Дисципліни за вільним вибором студентів переважно вивчаються після 3-го семестру. Щоби продовжувати навчання, студенти багатьох ЗВО Угорщини здають проміжні екзамени (*Tanító ba szak mintatanterv, 2015*).

Зауважимо, що елективний компонент навчального плану ЗВО сприяє дотриманню основних дидактичних принципів диференціації та індивідуалізації навчання. У комплексі з іншими чинниками ці принципи позитивно впливають на ефективність професійної підготовки педагогів.

Зазвичай перед вивченням навчальної дисципліни студентів ознайомлюють з метою і змістом курсу ;основними завданнями дисципліни; знаннями, вміннями і навичками, якими вони оволодівають після закінчення курсу; основними формами і методами навчання; питаннями для самостійного опрацювання; критеріями оцінювання успішності та її формами; обов'язками студентів для налаштування їх до навчальної діяльності та формування у них професійної мотивації. Це дає студентові можливість автономно будувати процес опрацювання навчального матеріалу в зручному для себе порядку і темпі й залучає його до планування та керування своєю навчальною діяльністю. Угорські викладачі використовують здебільшого активні методи навчання, наприклад проблемно-пошукові лекційні й практичні заняття, дидактичні ігри, мікровикладання, метод проектів, групову роботу, технічні засоби (Temesi, 2011).

Особливе значення в угорських ЗВО, мають навчально-виховні заходи, де студенти виконують пошуково-творчі та дослідницькі завдання. У їх організації зазвичай беруть участь досвідчені викладачі та науковці. Тут студенти ознайомлюються із сучасними досягненнями науки та вчаться презентувати обговорювати результати своїх досліджень. У багатьох ЗВО Угорщини, де проводять підготовку вчителів старшої школи, проводяться наукові круглі столи та студентські конференції, за результатами яких друкуються збірники тез (Derényi, 2012).

Варто зауважити, що психолого-педагогічний компонент передбачає вивчення курсів, які входять до складу педагогіки і психології. Головним завданням вивчення психолого-педагогічних дисциплін є засвоєння майбутніми вчителями старшої школи теоретико-практичних основ забезпечення педагогічної діяльності та формування основних професійно-педагогічних компетентностей (*Tanító ba szak mintatanterv, 2015*).

Угорська дослідниця Г. Гуняді (Hunyadi, 2004) відзначає, що психолого-педагогічні курси мають практичне професійно-педагогічне спрямування, а чільне місце у навчальних програмах із педагогіки посідає вивчення особистості учня. Таким чином, курси педагогіки вивчаються у щільному взаємозв'язку з психологією. Сучасна педагогічна наука та її викладання у педагогічних ЗВО Угорщини, подає висновок дослідниця, своєчасно реагує на інноваційні тенденції світової освітньої системи.

Аналіз навчальних планів педагогічних ЗВО Угорщини свідчить про важливу роль курсів психолого-педагогічного спрямування у професійній підготовці студентів. Наприклад, у Реформаторському університеті імені Кароля Гаспара загальна педагогіка охоплює вивчення таких навчальних курсів: історія педагогіки (45 навч. годин, 1-й семестр); загальна педагогіка та дидактика (30 навч. годин, 2-й семестр); теорія виховання (30 навч. годин, 3-й семестр); теорія навчання (30 навч. годин, 4-й семестр); диференційна

педагогіка (30 навч. годин, 5-й семестр); прикладна педагогіка (30 навч. годин, 7-й семестр) (*Tanító ba szak mintatanterv, 2015*).

Курс психології передбачає вивчення комплексу таких дисциплін: як уведення в психологію (30 навч. годин, 1-й семестр); психологія особистості (30 навч. годин, 2-й семестр); психологія розвитку (30 навч. годин, 3-й семестр); педагогічна соціальна психологія (30 навч. годин, 4-й семестр). Усі психолого-педагогічні дисципліни є обов'язковими для вивчення (*Tanító ba szak mintatanterv, 2015*).

Профільними в Угорщині вважаються ті дисципліни, які вчитель буде викладати в старшій школі (Falus, 2004).

Важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів старшої школи є науково-дослідна робота, у процесі якої вони оволодівають вміннями аналізувати науково-методичну літературу та застосовувати знання у професійній педагогічній діяльності. Наприклад, у Католицькому коледжі імені Вільмоша Апора постійно організуються Педагогічні майстерні, ворк-шопи, семінари, конференції і круглі столи (*Tehetségpont, 2016*); у Сегедському університеті діють: культурологічне бюро, спортивний центр, університетський ботанічний сад, обсерваторія, дослідницький та інформаційний центр імені Аттіли Йожефа (*Hallgatói élet, 2016*); у Реформаторському університеті імені Кароля Гаспара працюють гуртки, у яких вивчається педагогіка драми, діють ворк-шопи та центр освітніх технологій (*Tehetséggondozás, 2017b*).

Заключний компонент це державний комплексний екзамен, оцінка за який виставляється з урахуванням трьох компонентів – усного екзамену, магістерської роботи і шкільної педагогічної практики. Для допуску до заключного комплексного екзамену студент повинен успішно скласти екзамени і заліки, заплановані навчальним планом. Екзамен приймає комісія

під головуванням відомого науковця з іншого ЗВО та принаймні трьох викладачів ЗВО, у якому навчається студент.

На усному екзамені студент відповідає на запитання, які зазначаються в екзаменаційному білеті. Тематика цих запитань передбачає перевірку знань 1) з дисциплін психолого-педагогічного циклу та 2) з фахових і профільних дисциплін.

Теми магістерських робіт, погодженні з науковими керівниками, кафедри оголошують заздалегідь. Водночас вони відповідають за виконання цих робіт. В основу переважної більшості магістерських робіт покладаються дані емпіричних досліджень, виконаних студентами під час проходження педагогічної практики у ЗВО. Наприклад: «Оцінка стану здоров'я студентів та вчителів» – науковий керівник доктор Е. Е. Богі (E. E. Bagi); «Положення загальноосвітніх закладів з огляду на зміни технічного обслуговування» – науковий керівник Ж. Хоузер (Zs. Hauser); й інші магістерські роботи, виконані у 2020/21 навч. Році студентами Реформаторського університету імені Кароля Гаспара (*Szakdolgozati temat, 2020a*)

Щоб оцінити магістерську роботу, беруть до уваги її основний зміст (50%), правильність оформлення (25%), мовну грамотність (25%) та усний захист перед комісією. Перед захистом своєї роботи студенти ознайомлюються із зауваженнями рецензента (Леврінц, 2011а).

Отже, ознайомившись із змістом професійної підготовки вчителів старшої школи Угорщині, доходимо висновку, що вона спрямована на їхню практичну діяльність, самостійну роботу, розвиток професійної компетентності, має науково-дослідницький характер, вирізняється варіативністю освітніх програм і гнучкістю навчального процесу.

ФІНЛЯНДІЯ

Зміст педагогічної освіти майбутніх учителів старшої школи складається з чотирьох основних складових, а саме:

- Основне навчання, що орієнтує студентів до праці, функціонального середовища в предметному навчанні.
- Предметне навчання, яке фокусує студентів у навчанні та викладанні.
- ІКТ навчання, що спрямовує студентів на оволодіння потрібними вміннями працювати з ІТ-сервісами.
- Вище педагогічне навчання, що фокусує студентів на структурних умовах навчання та на ґрунтовному дослідженні та написанні бакалаврської або магістерської роботи.

Основні елементи курікулуму педагогічної освіти вчителів старшої школи складаються з навчальних модулів, а саме: комунікативно-орієнтоване навчання; основне базоване навчання; предметне навчання; вище педагогічне навчання; мультидисциплінарне вивчення шкільних предметів; додаткове навчання; факультативне навчання.

Відповідно до законодавства, педагогічне навчання повинно відповідати галузі науки і освіти з дидактичним акцентом. Метою педагогічного навчання є створення можливості для вивчення педагогічної взаємодії, розвивати власні навички викладання, навчитися планувати, вчитись працювати і оцінювати навчання відповідно курікулуму, навчатись співпрацювати з шкільним співтовариством, вміти працювати з учнями різного віку, враховуючи їх індивідуальні особливості. Студенти також повинні навчитись співпрацювати з іншими вчителями, батьками та представниками «добробуту суспільства» («*Welfare Society*»).

Фінський науковець та дослідник Джаку-Сіхвонен (Jakku-Sihvonen) та наукове співтовариство у 2019 році проаналізували основні елементи педагогічного навчання у 12 педагогічних відділах фінських університетів.

Ними було виділено основні елементи педагогічного навчання як у бакалаврів так і у магістрів, а саме: теоретичний зміст навчання, контрольована педагогічна практика, навчання для набуття дослідницької компетентності, додаткове навчання. Результати по кредитах були такими:

- основними елементами курікулуму є теоретичний зміст навчання (варіювання від 25 до 40 ECTS кредитів);
- контрольована педагогічна практика (варіювання від 12 до 25 ECTS кредитів);
- дослідницька готовність (варіювання від 3 до 12 ECTS кредитів);
- додаткове навчання у всіх випадках, менш ніж 10 ECTS кредитів.

Також дослідниками було проаналізовано кількість теоретичного змісту навчання в 12 курікулах педагогічної підготовки, що були розділені на піддисципліни в галузі науки та освіти. Науковці виділили такі галузі як: дидактику, педагогічну психологію, педагогічну соціологію, педагогічну філософію, історію педагогіки та порівняльну педагогіку. Галузь дидактики є наймасштабнішою в змісті педагогічного курікулуму. Кількість ECTS кредитів в дидактиці варіюється від 9 до 20. Кількість ECTS кредитів у педагогічній психології становить від 3 до 11. В педагогічній соціології коливання від 1 до 12 ECTS кредитів. У восьми курікулах існує обов'язкове навчання в галузі педагогічної філософії.

У педагогічній освіті підготовки вчителів старшої школи дидактичний компонент зосереджено на питаннях, як викладати шкільні предмети для учнів різних вікових груп. В американській педагогічній освіті відповідний елемент дуже часто називають «знання педагогічного змісту» («*Pedagogical Content Knowledge*»). У фінському випадку таке навчання повинно мати тісний зв'язок з науковим дослідженням, вивченням академічних дисциплін та відповідних методів навчання. Характерною особливістю є орієнтація наукових досліджень. Фінських вчителів вважають активними професіоналами,

оскільки вони мають право і обов'язок розвивати свою наукову працю. Мета педагогічної освіти полягає в тому, щоб вчителі засвоювали та розвивали своє педагогічне мислення.

ТУРЕЧЧИНА

Професійна підготовка вчителів старшої школи у Туреччині ґрунтується на комплексному підході, що включає теоретичну та практичну підготовку, адаптовану до потреб сучасного освітнього середовища. Основою підготовки є університетська освіта, що включає бакалаврат і магістратуру. На рівні бакалаврату програма підготовки складається з загальноосвітніх дисциплін, педагогічних курсів та спеціалізованих предметів за обраною дисципліною. Педагогічні курси охоплюють методику викладання, психологію, філософію освіти, а також практичні аспекти роботи в класі, такі як управління класом та оцінювання учнівських досягнень.

Практична підготовка відіграє ключову роль у формуванні професійних компетенцій майбутніх вчителів. Вона здійснюється через педагогічну практику, яка включає спостереження за роботою досвідчених вчителів, проведення уроків під їхнім керівництвом, а також участь у позакласних заходах. Ця практика є обов'язковою частиною навчального плану і триває декілька семестрів, що дозволяє студентам поступово накопичувати досвід та впевненість у своїх професійних навичках.

Зміст, структура, та функції вищої педагогічної освіти в Туреччині регламентується, насамперед, ключовими (загальнонауковими), базовими (соціально-особистісними) та спеціальними (професійно орієнтованими) компетенціями, що формуються в студентів протягом усього періоду їхньої професійної підготовки. У своїй сукупності перераховані компетенції утворюють цілісну професійну компетентність, яка повинна бути сформована

в процесі теоретичного та практичного навчання студентів на педагогічних факультетах турецьких університетів.

Виділені ключові, базові та спеціальні компетенції, сформульовані елементи професійної компетентності майбутнього вчителя регламентують вибір основного змісту вищої педагогічної освіти в Туреччині, що визначається державними освітніми стандартами. Державний стандарт, покликаний забезпечити єдність освітнього простору Туреччини, включає в себе класифікатор напрямів і спеціальностей вищої педагогічної освіти, а також державні вимоги до змісту та рівня підготовки випускників турецьких університетів за кожним конкретним педагогічним напрямом або спеціальністю. Відповідно до особливостей підготовки викладачів різних спеціальностей, спеціалізацій і профілів умовно визначається шість блоків змісту вищої педагогічної освіти в Республіці Туреччина.

Загальнокультурний (фундаментальний) блок (25 % навчального часу, який може змінюватись) спрямований на засвоєння загальних гуманітарних і соціально-економічних наук, оволодіння студентами законами розвитку суспільства, природи, людини (історія революції Туреччини, принципи Ататюрка, історія реформ). Культурологічний блок (10 % навчального часу) включає освоєння загальнолюдського досвіду в галузях культури, мистецтва, літератури, що сприяють формуванню світоглядних позицій, закріпленню гуманістичних ціннісних орієнтацій. Психолого-педагогічний блок (18 % навчального часу) спрямований на розвиток педагогічної самосвідомості вчителя, його творчої індивідуальності, що виявляється в способах аналізу, проектування, реалізації та рефлексії педагогічної діяльності. Предметний блок (32 % навчального часу) спрямований на освоєння логіки розгортання змісту конкретного наукового знання як складової частини загальнолюдської культури, як засобу розвитку особистості кожного з учнів і спілкування з ними. Науково-педагогічний блок (5 % навчального часу) включає такі

дисципліни, як «Основи наукового дослідження», «Дослідження з педагогічних наук».

Науково-педагогічна підготовка студентів турецьких університетів спрямована на освоєння методології та методики науково-педагогічного дослідження, формування вмінь планувати й організовувати науковий пошук у галузі педагогіки, складання програми дослідно-експериментальної роботи, реалізацію її у педагогічній дійсності, аналіз й узагальнення педагогічного досвіду. Практичний педагогічний блок (10 % навчального часу) спрямований на оволодіння практичними навичками викладання під час педагогічної практики, вивчення існуючого педагогічного досвіду, розв'язання професійних проблемних завдань.

Туреччина наслідує паралельну модель освіти. «Паралельна» модель початкової підготовки вчителів, що включає курс, який поєднує загальнотеоретичну та практичну підготовку, з самого початку стала нормою в Європі. Слід підкреслити, що у випадку паралельних моделей підготовки студенти вирішують стати вчителями на дуже ранньому етапі. Таким чином, їхнє навчання означає зобов'язання, яке продовжується на значно більш тривалий період.

Окрім університетської підготовки, вчителі старшої школи у Туреччині мають можливість підвищувати свою кваліфікацію через різноманітні курси та семінари, організовані як державними, так і приватними установами. Ці заходи спрямовані на оновлення знань та вмінь вчителів у відповідності до новітніх педагогічних досліджень та технологічних досягнень.

Держава активно підтримує професійний розвиток вчителів через систему сертифікації та атестації, що сприяє підвищенню їхнього професійного рівня та мотивує до постійного самовдосконалення. У процесі сертифікації враховуються результати діяльності вчителя, його професійний розвиток та участь у науково-дослідницькій діяльності.

Науково-дослідницька діяльність також є важливою складовою підготовки вчителів у Туреччині. Вона включає участь у дослідницьких проєктах, написання наукових статей та участь у наукових конференціях. Це дозволяє вчителям залишатися на передовій освітніх інновацій та інтегрувати нові знання і підходи у свою педагогічну практику.

Таким чином, професійна підготовка вчителів старшої школи у Туреччині є багаторівневою та різноплановою, забезпечуючи високий рівень теоретичної та практичної підготовки, що відповідає сучасним вимогам освітнього процесу.

2.3. Форми, методи і технології навчання вчителів старшої школи у зарубіжних країнах

АВСТРАЛІЯ

Протягом останніх років Австралія зазнала серйозних змін, які мали далекосяжні наслідки для освіти. Освітні зміни вищої освіти започатковані державними реформами, призвели до зміни попиту на випускників, підвищення академічних стандартів тощо (Lingard, Knight and Porter, 1995).

На сучасному етапі університети Австралії впроваджують нові та активно застосовують традиційні підходи до надання можливостей отримати майбутнім вчителям старшої школи якісну освіту. Дослідження наукової літератури, що розкриває специфіку професійної підготовки майбутніх вчителів старшої школи в університетах Австралії дало змогу зробити висновок, що майбутні вчителі старшої школи можуть навчатися в університетах за традиційними формами навчання, до яких відносяться:

- денна форма навчання (full-time) – є основною формою навчання в австралійських університетах з відривом від виробництва. Студенти в процесі

навчання зобов'язані відвідувати лекції, практичні та інші заняття що проводяться в межах кампусів;

- заочна форма навчання (part-time) – це форма навчання без відриву від виробництва, коли студенти бере відповідальність за свій навчальний процес. Здобувач освіти (майбутній вчитель старшої школи) самостійно опрацьовує свій індивідуальний навчальний план, при потребі відвідує заняття. Слід згадати про те, що термін навчання на заочній формі збільшується в двічі в порівнянні з очним навчанням;

- дистанційне навчання (distance) або онлайн навчання (online study) – вид навчання, що користується особливою популярністю в Австралії. Дистанційне навчання організовується з використанням інформаційних технологій із сучасними методиками навчання;

- мультикампусне (multi-campus) навчання – вид навчання, коли об'єднані територіально навчальні заклади самостійно формують свою академічну місію, освітні програми та методики навчання, а також внутрішню політику. Способи географічної організації австралійських вищих навчальних закладів можна класифікувати на три категорії: університет з одним кампусом; університет з головним кампусом та одним або декількома невеликими кампусами-супутниками; та мультикампусний університет, що складається з кількох географічно розподілених кампусів, кожен із значним студентським навантаженням. Більшість австралійських університетів мають декілька кампусів або центрів доступу до освіти (*Country Education Profiles, 2019*).

В процесі дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів старшої школи австралійських університетах ми дійшли висновку, що університети активно використовують як традиційні (лекція, семінарське заняття, практикум, екскурсія тощо) так і інноваційні (семінар-дискусія, тренінг, проблемна лекція, лекція-візуалізація, рольова гра, диспут, тощо) форми навчання. Розглянемо детальніше деякі з них.

Наведемо приклади освітніх технологій які були розроблені та широко застосовуються не лише в Австралії але й в усьому світі.

1. ЗП вивчення (3P Learning) - це глобальна онлайн-компанія з навчання, яка пропонує хмарну версію ресурсів для шкіл та студентів. Компанія надає комплекс цифрових освітніх рішень для поліпшення навчальних результатів. Навчальні рішення ЗП розроблені педагогами для вихователів та служать мільйонам студентів та викладачів у всьому світі. ЗП включають новітню педагогічну практику та повністю узгоджуються з міжнародними навчальними програмами, що відповідають стандартам академічної діяльності та стандартам оцінки.

2. Спільна справа (Cahoot) - це навчальна платформа, основана на хмарних технологіях, спеціально спрямована на глобальний ринок професійної освіти. Вона відновлює людський досвід навчання в цифровому світі. Безпрецедентні темпи змін, що відбуваються у всіх галузях, суттєво способи навчання і розвитку особистості. Платформа розроблена так, щоб витягувати уроки з поєднання технологічних нововведень, дизайну, орієнтованого на учнів, і підходів, заснованих виключно на співпрацю. Співпраця відбувається в межах навчального середовища та між різними зацікавленими сторонами.

3. Навченість (Learnosity) надає набір технологій, які допомагають організаціям створювати і надавати рішення для електронного навчання та онлайн-оцінки для широкого кола секторів освіти. З інтуїтивно зрозумілим авторським підходом, потужною аналітикою і більш ніж 65 технологіями, вона забезпечує основні технічні основи, необхідні для будь-якого онлайн-продукту навчання, в той час як клієнти розробляють загальне враження користувача і надають навчальний контент. Спеціально розроблена для використання в якості частини більш широкого навчального рішення,

технологія легко інтегрується в сторонні рішення, надаючи кінцевим користувачам потужний і захоплюючий досвід навчання.

4. Математичний простір (Mathspace) - це перша в світі адаптивна математична програма, яка дозволяє студентам отримувати відгуки на кожному етапі математичної задачі і включає розпізнавання рукописного введення для мобільних пристроїв. Кожен етап математичних міркувань студентів автоматично оцінюється, з відгуками, підказками і пропозиціями, що допомагають студентам отримати остаточну відповідь. Зосередження програми на процесі розв'язання математичної задачі, а не тільки на кінцевому результаті, відрізняє її від переважної більшості математичних програм в Інтернеті, які в основному засновані на множині виборі. Вона включає в себе повний цифровий підручник, навчальні відео, потужний адаптивний навчальний механізм, і доступний на всіх пристроях.

5. Відкрите навчання (Open Learning) створила платформу соціального навчання, яка дозволяє створювати і проводити онлайн-курси в динамічному навчальному співтоваристві. Їх платформа розміщена в хмарі, і всі курси доступні з персонального комп'ютера, а також з телефонів і планшетів. Платформа має великий набір можливостей, що дозволяють здійснювати інтеграцію з веб-додатками і службами, а також з даними третіх сторін. Відкрите навчання працює з більш ніж 400 організаціями по всій Австралії, включаючи провідні університети, професійні організації, бізнес і уряд. Вони пропонують повністю онлайн та змішані курси підвищення кваліфікації, онлайн професійну кваліфікацію та курси підвищення кваліфікації з Інженерів освіти Австралії (*Australian education technology capability report, 2017*).

УГОРЩИНА

В процесі професійної підготовки вчителів старшої школи широко використовуються традиційні й інноваційні форми та методи навчання. Проте

спостерігається тенденція до переходу від фронтальної і групової організації навчальної діяльності до індивідуально-групової із використанням інноваційних форм навчання (редуційовані лекції, холізм-лекції, слайд-лекції, семінари-резюме, рефлексивні семінари, тренінги) та сучасних методів навчання (метод проєктів, кейс-метод, моделювання педагогічної ситуації, мікрОВикладання, портфоліо, відеозапис, рольові й ділові ігри тощо).

До найуживаніших інноваційних методів підготовки вчителів старшої школи в Угорщині належать: «Техніка акваріуму», пізнавально-дидактичні ігри, аудіовізуальний метод навчання, «Дерево рішень», метод проєктів, «Карусель», «Занурення» (Kocsis, Mrázik & Imre, 2020).

«Техніка акваріуму» – різновид дискусії, що здебільшого застосовується для опрацювання навчального матеріалу, зміст якого пов'язаний із суперечливими підходами, конфліктними ситуаціями, розбіжностями у поглядах. Наприклад, «Техніка акваріуму» використовується в Сопронському університеті імені Данієла Берчені в процесі викладання дисциплін як: «Філософія виховання», «Психологія розладів розвитку особистості», «Спосіб життя». Процедура виконання методу «Техніка акваріуму»: викладач формулює проблему та представляє її студентам; студентська група ділиться на підгрупи, які розміщуються по колу; викладач чи учасники кожної з підгруп вибирають студента, який ознайомлює з позицією підгрупи всіх студентів групи; підгрупам дається певний час (здебільшого 15–20 хв) для обговорення проблеми і визначення спільної точки зору; представники підгруп збираються у центрі аудиторії, висловлюють і відстоюють позицію своєї підгрупи, беруться до уваги побажання учасників підгрупи; учасники підгруп коригують свою позицію через передавання записок; викладач може дозволити представникам підгруп узяти тайм-аут для консультацій (Újlakné Szücs, 2015). «Акваріумне» обговорення проблеми закінчується після її розв'язання або

через завершення відведеного часу. Відтак група проводить критичний розбір такого обговорення проблеми. Цей варіант дискусії цікавий тим, що наголошується на самому процесі подання своєї точки зору, її аргументації. Метод «Техніка акваріуму» сприяє залученню студентів до групового обговорення проблеми, розвиває навички групової роботи, спільного прийняття рішень, дає можливість проаналізувати хід взаємодії учасників підгруп на міжособистісному рівні.

В Університеті імені Етвеша Лоранда пізнавально-дидактичні ігри створюють ситуації, коли студенти залучаються у незвичайний ігровий контекст (Stóka, 2020). Вирізняємо дидактичні ігри, які побудовані на зовнішній цікавості, й ігри, що вимагають дій у сферах діяльності, яка вивчається. Пізнавально-дидактичні ігри передбачають поступову підготовку учасників (студентів чи слухачів курсів) до їх проведення. Починають гру з аналізу і вирішення конкретних ситуацій, де моделі об'єкта і відношень уже задані в готовому вигляді. Так, для аналізу конкретної ситуації береться реальна ситуація, що мала ті чи інші наслідки (позитивні чи негативні). Студенти виділяють і формулюють проблему, визначають, чи були адекватними засоби її розв'язання, встановлюють причини їх відповідності чи невідповідності. У цьому випадку аналізується вже здійснена дія. До змодельованої невирішеної ситуації студенти не тільки формулюють проблему, а й, розділившись на групи, розроблять варіанти її розв'язання. Потім організують «захист» рішень, колективне обговорення. Дуже часто цей метод використовують на консультаційних заняттях при проходженні комплексної педагогічної практики, де студенти діляться набутим досвідом та обговорюють питання, що виникають у процесі викладання.

В університетській освіті Угорщини широко застосовується аудіовізуальний метод навчання. Концепція методу реалізується у формі

аудіовізуальних курсів, електронних підручників, комп'ютерних тестових завдань, тренінгів і практичних посібників для індивідуального та дистанційного навчання, відеозапису різних форм навчання з метою аналізу й обговорення дій учасників навчального процесу (Mesterszakok minőségének fejlesztésében, 2016). Впровадження технічних засобів навчання (ТЗН) у професійну підготовку майбутніх учителів старшої школи, використання можливостей Інтернет, робота з електронними базами, застосування теле-, відео-, фото-, аудіо- й інших матеріалів у освітньому процесі підвищує пізнавальну активність студентів, сприяє економії навчального часу.

Ефективність аудіовізуального методу навчання визначається економією зусиль студентів і викладачів під час аудиторних занять. Значно поліпшуються і кількісні, і якісні показники процесу навчання за презентації матеріалів навчальних дисциплін у вигляді навчальних фільмів, мультимедійних пікетів до кожної теми курсу та завдяки контролю знань за допомогою комп'ютерної техніки (Levai, 2014).

Цей метод сприяє оптимізації та інтенсифікації освітнього процесу. Наприклад, його широко застосовують для вивчення іноземних мов, медіапедагогіки, мистецьких студій тощо в Університеті імені Іштвана Сечені. Для реалізації можливостей аудіовізуального методу в навчання залучаються професіонали технічної та інших суміжних сфер.

Метод «Дерево рішень» – практичний спосіб зважити переваги і недоліки різних варіантів дій, рішень тощо. Плюси і мінуси фіксуються у спеціальних таблицях, розміщених в аудиторії (Варіант 1: + -. Варіант 2: + -. Варіант 3: + -). Щоб підвищити свою компетентність, майбутні вчителі старшої школи аналізують та оцінюють альтернативні варіанти розв'язання проблеми та прогнозують наслідки кожного з них. Для цього вони послуговуються робочими запитаннями, які формулюють як викладачі, так і

студенти. Вміння поставити правильні запитання – запорука всебічної та об'єктивної оцінки можливих варіантів рішень (Антонова, 2007).

Метод проєктів розуміють як спосіб досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми (створення технології). Зрештою отримують цілком реальний, практичний, спеціально оформлений результат. Тобто в основі методу проєктів лежить ідея, спрямована на отримання результату. Як педагогічна технологія метод проєктів є сукупністю творчих – дослідницьких, пошукових і проблемних – методів (*Evangélikus Kossuth, 2017*).

Зазначимо, що метод проєктів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну або групову. У процесі підготовки майбутніх учителів старшої школи в Угорщині застосовуються різні види проєктів – дослідницькі, творчі, пригодницько-ігрові, інформаційні, практико-зорієнтовані.

Метод «Карусель» використовують для одночасного залучення до роботи всіх учасників освітнього процесу. Студентська група поділяється на кілька підгруп – «команд», залежно від вибраних питань. Кожна підгрупа вибирає капітана, який відповідає за збір інформації. Потім отримує завдання, обговорює його та занотовує на папері (своім кольором) основні тези відповіді тривалістю до 3 хв. Підгрупи ознайомлюються із записами одна одної і за потреби роблять свої нотатки. Це відбувається доти, доки кожна підгрупа не зупиняється біля аркуша зі своїм записом. Таким чином, «карусель» робить повне коло, а кожна підгрупа має можливість отримати дані, зібрані іншими підгрупами і скласти уявлення про проблему. Завдяки використанню методу «Карусель» активізується мислення студентів, створюються можливості для визначення та аргументування кожним студентом своєї позиції (Pukánszky, 2020). В Університеті імені Кароля Естерхазі метод «Карусель» застосовується

насемінарських і практичних заняттях під час викладання методик математики, природознавства, візуальної культури й ін.

Метод «Занурення» допомагає студентам краще зосередитися на поставленій проблемі. На початку семінарського заняття викладач пропонує студентам «зануритись» у суть проблеми і визначити протягом 3–5 хв щось нове й цікаве для себе. Студентам дозволяється користуватися підручниками, довідковою літературою, методичними матеріалами, Інтернет-ресурсами тощо. Відтак кожен студент має 2 хв для презентації своєї інформації – цікавих фактів, аргументів, статистичних даних, відомостей з історії, концептуальних положень тощо. Перерва між доповідачами – 30 с – час, який виділяється для осмислення й усвідомлення поданого матеріалу. Після навчання у групах студенти колективно обговорюють проблему. Для цього протягом 5 хв вислуховують доповідь учасника групи. У разі потреби виступ доповідача доповнюють інші учасники. Наприкінці заняття учасники груп оцінюють доповіді та свої рейтинги. Корисність цього методу вбачаємо у розвитку дослідницьких умінь і навичок студентів, формуванні критичного мислення та здатності відстоювати свою позицію. Наприклад, у Сегедському університеті цей метод широко використовується під час викладання навчальних дисциплін «Критичне і креативне мислення» та «Розвиток поглядів на простір».

Грунтовна теоретична і практична підготовка майбутніх учителів гарантується завдяки використанню інноваційних технологій навчання – інтерактивних, проектних, контекстних, особистісно орієнтованих, дослідно-орієнтованих, інформаційно-комунікаційних, мультимедійних тощо.

Інтерактивні технології навчання дозволяють створити активне навчальне середовище, де учасники можуть взаємодіяти один з одним та з викладачем, обмінюючись ідеями та досвідом. Проектні технології передбачають виконання студентами конкретних проектів, що допомагає

розвивати навички планування, дослідження та аналізу. Контекстні технології надають можливість навчати в реальних умовах або умовах, наближених до реальних, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Особистісно орієнтовані технології спрямовані на розвиток індивідуальних особливостей кожного студента, враховуючи його здібності, інтереси та потреби. Дослідно-орієнтовані технології акцентують увагу на проведенні наукових досліджень та експериментів, що сприяє формуванню дослідницьких умінь. Інформаційно-комунікаційні технології забезпечують доступ до сучасних інформаційних ресурсів та сприяють розвитку цифрової грамотності. Мультимедійні технології дозволяють використовувати різні види медіа для представлення інформації, що підвищує інтерес та мотивацію до навчання.

Таким чином, професійна підготовка вчителів старшої школи є складним і багатогранним процесом, який передбачає використання різних підходів та методів для досягнення найвищого рівня професійної компетентності майбутніх педагогів.

ФІНЛЯНДІЯ

Ефективне розв'язання завдань професійної підготовки майбутніх учителів старшої школи сприяє використанню форм організації та самоорганізації освітнього процесу: традиційні (лекція, семінар, просемінарська робота, есе, практичне заняття, консультація, самостійна робота, практика); широке застосування інноваційних методів навчання та викладання (проблемне заняття; проєктна діяльність; наукові конференції; круглі столи; дискусії; науково-дослідна робота; групова робота, навчальна ділова гра). У процесі професійної підготовки майбутніх учителів старшої школи використовуються традиційні методи (комунікативний метод; розповідь; пояснення; інструктаж-метод) альтернативні методи (метод повної

фізичної реакції; сугестивний метод; драматично-дидактичний; мовчазний метод; груповий метод та ін.); інноваційні (метод сценарію; метод мозкового штурму, метод ток-шоу, конструктивістський метод, метод мікрофону, метод «кейс-стаді»; метод поліекрану; метод систематизації та ін.); наочні (метод ілюстрування та демонстрування; «смайт-борд» метод; метод «документ-камера») та практичні (вправи усні та письмові, тренувальні, графічні, технічні, есе та інші).

Коротко проаналізуємо тільки деякі з перерахованих методів. Метод поліекрану технічний засіб, що означає сукупність комп'ютерної та проєкційної техніки, яка надає можливість проєктувати візуальну інформацію в будь-якій необхідній послідовності і в будь-яких поєднаннях на одному або кількох екранах. Інша специфічна риса поліекранної проєкції полягає в тому, що студент не знає, на якому саме інформаційному полі буде представлена навчальна інформація. Вона з'являється на периферійних полях зору і стимулює рух очей у свій бік. Цей рух має довільний характер і є орієнтаційним рефлексом, що вважається психофізіологічною основою уваги. Він супроводжується комплексом реакцій, які мобілізують роботу мозку, розвивають емоції, збільшують чутливість аналізаторів.

Метод систематизації. Навчальна техніка, за допомогою якої студенти виконують роботу над навчальним матеріалом, що систематизований у вигляді конкретних пунктів (студенти отримують робочі плани з обов'язковими та вибірконими завданнями). При навчанні за методом систематизації у студентів є можливість вибору стосовно розподілу часу, послідовності виконання завдань та соціальної форми, що використовується (індивідуальна робота, парна робота, групова робота). Таким чином студенти при використанні цього методу навчаються планувати свій час, навчаються самооцінці, аналізу свого навчального успіху, плануванню та проведенню

етапів роботи. Метод систематизації дозволяє здійснювати диференціацію здібностей, інтересів студентів та ступінь складності завдання.

В основі конструктивістського методу перебуває активне навчання студентів. Завдання викладача не навчити, а сприяти освітньому процесу. Лекція виступає орієнтованою на дію. Переваги методу: підготовка студентів до реального життя, реальних життєвих ситуацій. Недоліки методу: на сучасному етапі ще не проявилися достатньо чітко. Прикладом конструктивістського методу може слугувати проєктне навчання.

Метод «кейс-стаді» виступає як образ мислення майбутнього вчителя, його особлива парадигма, що дозволяє по-іншому думати і діяти, розвинути творчий потенціал. Цьому сприяє і широка демократизація та модернізація навчального процесу, розкріпачення вчителів, формування у них прогресивного стилю мислення, етики і мотивації педагогічної діяльності. Цей метод не просто методичне нововведення, поширення методу безпосередньо пов'язане із змінами в сучасній ситуації в освіті. Можна сказати, що метод спрямований не стільки на освоєння конкретних знань, або умінь, скільки на розвиток загального інтелектуального і комунікативного потенціалу майбутнього вчителя. Основними поняттями, використовуваними в кейс - методі, є поняття «ситуація» і «аналіз», а також похідне від них - «аналіз ситуації».

Метод повної фізичної реакції (TPR – скорочено від повної назви методу англійською мовою «Total Physical Response») – це метод навчання, через використання фізичних рухів, як реакції на усні стимули, команди, інструкції. Студенти досконало вивчають цей метод оскільки для молодшого школяра, наприклад, такий метод застосовується у вигляді виконання команд, рухливих ігор, ілюстрації жестами й мімікою певних дій і ситуацій тощо. Такий метод навчання ідеально підходить для дітей, оскільки їм притаманне бажання постійно рухатися, імітувати, фантазувати. Метод повної фізичної реакції

базується на узгодженні мовлення і дії, оскільки навчання мовлення здійснюється через фізичну (моторну) активність. Метод пов'язаний з теорією сліду пам'яті в психології. Чим частіше та інтенсивніше фіксуються зв'язки в пам'яті, тим сильніші асоціації і більша ймовірність, що вони будуть відтворюватися. Відтворення може відбуватися вербально чи разом з моторною активністю. Поєднання вербальної і моторної активності підвищує ефект відтворення.

Сугестивний метод полягає у створенні сприятливих умов для оволодіння студентами правильною комунікативністю шляхом усунення багатьох психологічних бар'єрів, що виникають в ситуаціях навчання; більша увага приділяється зв'язку навчального процесу з особистими інтересами та мотивами студентів; мовний матеріал засвоюється в атмосфері «перевтілення» з використанням мови та рухів, а також драматизації творів мистецтва, що допомагає переключати увагу студентів із форми на сам процес спілкування.

Драматико-педагогічний метод полягає в тому, щоб майбутній вчитель запозичив для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів, наприклад, як зробити банальний діалог підручника напруженим і цікавим; як створити відповідну атмосферу; як вживатися в ситуацію і роль, чітко артикулювати звуки, подавати сигнали за допомогою жестів та міміки. Стрижнем драматико-педагогічної організації навчання є, як і під час репетиції в театрі, сценічні імпровізації.

Одним із основних принципів «мовчазного» методу, розробленого Калемом Гатеньо (єгипетський вчений, математик) є підпорядкованість навчання учінню. Цим визначається «мовчазна» роль майбутнього вчителя та одночасно велика мовленнєва активність і самостійність тих, хто навчається. У навчанні широко використовуються жести вчителя, кольорові звукові та вокабулярні таблиці, кубики для демонстрації введення та засвоєння звуків, слів, структур у діях і ситуаціях. Учитель ніби виконує роль драматурга: він

пише сценарій, визначає дійових осіб, моделює їх дії, готує необхідні вербальні та невербальні опори, задає тон, створює атмосферу для комунікації та, спостерігаючи за процесом засвоєння, дає оцінку його учасникам. Такий метод досить важливий під час роботи майбутнього учителя у школі.

Груповий метод може здійснюватись в індивідуально-груповій, парно-груповій, фронтально груповій та груповій формах. Методом групового навчання є взаємне навчання, яке передбачає, що кожен із студентів є одночасно вчителем стосовно до інших членів групи, допомагає їм засвоїти ті знання та вміння, якими вони володіють найбільш успішно, що сприяє вирівнюванню загального рівня засвоєння навчального матеріалу. Взаємне навчання передбачає спільне засвоєння теоретичного матеріалу, спільне набуття вмінь та навичок, спільний контроль здобутих знань та умінь.

Метод сценарію заснований на поєднанні запланованих навчальних змістів. Отримуючи «імпульси» від викладача (так звані ключові питання), студенти роблять свій внесок в створення історії. Цей метод реалізується без текстових підручників. Мова йде про креативне планування, підбір гіпотез, систематизацію та презентацію роботи. Спроектвана історія містить також елементи драми або рольової гри. Викладач задає лише рамки дії та представляє окремі епізоди. Студенти ставлять свої питання та знаходять відповіді на них самі.

Метод «Мікрофон» надає можливість кожному студенту сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Метод «Штурм» ефективний в обговоренні, пошуку рішень, що спонукає студентів проявляти свою уяву та творчість, яка досягається шляхом вільного вираження думок усіх студентів і допомагає знаходити певні рішення з конкретної теми. Метод «Ток-шоу» полягає в отриманні навичок публічного виступу та дискутування. Всі ці методи вивчають та використовують студенти

не тільки під час свого навчання, але й під час проходження педагогічної практики та у процесі майбутньої роботи в школі.

ТУРЕЧЧИНА

Лекційні заняття є однією з основних форм роботи в підготовці вчителів старшої школи у Туреччині. Лекції забезпечують систематичний виклад теоретичного матеріалу, що охоплює основи педагогіки, методики викладання, психології навчання та інших дисциплін, які є фундаментальними для професійної діяльності вчителя. Під час лекцій викладачі використовують різноманітні методи подання інформації, такі як мультимедійні презентації, візуальні засоби та інтерактивні елементи, що сприяють кращому засвоєнню матеріалу студентами. Лекції також надають можливість студентам отримати нові знання від експертів у своїй галузі та обговорити актуальні питання сучасної педагогіки.

Семінарські заняття є ще однією важливою формою роботи, що доповнює лекційний курс і забезпечує більш глибоке опрацювання навчального матеріалу. На семінарських заняттях студенти мають можливість активно залучатися до обговорення тем, презентувати результати власних досліджень, брати участь у групових дискусіях та виконувати практичні завдання. Семінари сприяють розвитку критичного мислення, навичок аналізу та синтезу інформації, а також формуванню вміння аргументовано висловлювати свої думки. Викладачі використовують різні підходи до організації семінарських занять, такі як робота в малих групах, моделювання педагогічних ситуацій та інші інтерактивні методи, що дозволяють студентам ефективно засвоювати матеріал і розвивати свої професійні компетентності.

Методи навчання вчителів старшої школи у Туреччині включають різноманітні підходи, які спрямовані на активізацію навчальної діяльності студентів та розвиток їхніх професійних навичок. Проєктна діяльність є одним

з таких методів, який передбачає виконання студентами комплексних завдань, що вимагають інтеграції теоретичних знань та практичних умінь. Проектні роботи сприяють розвитку навичок дослідницької діяльності, планування та організації роботи, а також вміння працювати в команді. Студенти вчаться розробляти та реалізовувати проекти, пов'язані з їхньою майбутньою професійною діяльністю, що дозволяє їм набувати цінного досвіду і готуватися до реальних викликів у педагогічній практиці.

Рольові ігри та моделювання педагогічних ситуацій є ще одним ефективним методом навчання, що дозволяє студентам зануритися в реальні умови роботи вчителя та випробувати різні підходи до вирішення педагогічних проблем. Ці методи сприяють розвитку комунікативних навичок, здатності до швидкого прийняття рішень та ефективною взаємодії з учнями.

Таким чином, форми роботи та методи навчання вчителів старшої школи у Туреччині є різноманітними та комплексними, забезпечуючи всебічний розвиток професійних компетенцій студентів і готуючи їх до успішної педагогічної діяльності.

2.4. Педагогічна практика в системі професійної підготовки вчителів старшої школи у зарубіжних країнах

АВСТРАЛІЯ

В сфері професійної підготовки вчителів старшої школи спостерігається посилення уваги до практичної складової підготовки вчителя, яка в Австралії носить назву «професійний досвід». Професійний досвід є невід'ємною частиною всіх програм підготовки педагогічних працівників та забезпечує ключовий зв'язок між теорією та практикою. Протягом цього періоду, який займає близько 25% часу навчання в університеті, майбутні вчителі

спостерігають вчителів-практиків на робочому місці, та беруть активну участь у шкільному житті (Rowley, Kos, Raban, Fleer, Cullen, & Elliott, 2011).

Л. Дарлінг-Хаммонд (Darling-Hammond, 2006) визначаючи основні шляхи оптимізації професійного досвіду в рамках програм підготовки вчителів, пропонує шляхи вирішення цієї проблеми:

1. Ранній професійний досвід, з інтенсивним наглядом досвідчених вчителів. Ранні терміни першого професійного досвіду дозволяють майбутнім вчителям на ранніх стадіях навчання в університетах переглянути своє рішення стати вчителем.

2. Тісне співробітництво між університетами та вчителями-практиками у забезпеченні професійного досвіду. Нестача інтеграції між теоретичними знаннями та професійним досвідом є значною проблемою в педагогічній освіті. Щоб її вирішити потрібно переосмислити традиційні відносини між університетами та школами у забезпеченні професійного досвіду, тобто налагодити партнерські відносини та тісну співпрацю в процесах розробки програм підготовки вчителів старшої школи, а також залучати обидві сторони до активної взаємодії для досягнення високих результатів.

Ретельно спланований професійний досвід дає можливість об'єднати теорію та практику, які в підготовці вчителя старшої школи повинні бути нерозривними та взаємно пов'язаними у всіх компонентах програм підготовки. Студенти повинні знати не лише теорію, але й мати професійний досвід, який має забезпечувати реальні можливості до інтеграції теорії та практики. Щоб це зробити університети, які працюють зі школами, будуть зобов'язані створювати структурні та взаємовигідні партнерські відносини (Craven, Beswick, Fleming, Fletcher, Green, Jensen, Leinonen, & Rickards, 2014; Korthagen, Loughran, & Russell, 2006).

Професійний досвід є центральним у підготовці і повинен займати значну частину програми, проте є багато розбіжностей щодо того, як вона

повинна бути структурована, організована та фінансована. Вимоги до проходження професійної практики в Австралії розробляє Державний департамент освіти Австралії, але існує значна різниця між складовими практичного досвіду в програмах педагогічної освіти між штатами та територіями, а також між вищими навчальними закладами. Не існує національних вимог щодо тривалості, фокусу або типу професійного досвіду в галузі австралійської педагогічної освіти. Така варіація розвивається у відповідь на індивідуальні відмінності в курсах педагогічної освіти та у світлі державних освітніх повноважень та потреб шкільної громади (*Standing Committee on Education, 2007*).

В австралійських університетах професійний досвід в школах організовується й контролюється спеціально створеними відділами. Працівники яких займаються координацією процесу проходження практики, ознайомлюють з її вимогами, консультують та надають допомогу, збирають та перевіряють звіти тощо. За практичну підготовку майбутніх вчителів старшої школи в Австралії відповідають координатори відповідних дисциплін, які можуть відвідувати окремі заняття, що проводять студенти та оцінювати їх; методисти-організатори, які виступають в ролі зв'язківця між студентом, університетом та школою; консультанти, керівники, ментори про яких згадаємо пізніше (*Monash University, 2017; Глушок, 2014*).

До початку проходження практики майбутні вчителі старшої школи заповнюють обов'язкову анкету (здебільшого в онлайн формі), де зазначають побажання щодо місця проходження практики, погоджуються з умовами а та отримують дозвіл на роботу з учнями. Варто зазначити що практикант не може проходити практику в закладі, де працюють члени його сім'ї та найближчі родичі. В процесі проходження педагогічної практики студенти оформлюють супровідну документацію, серед якої є: портфоліо, папка матеріалів спостережень, щоденник обліку відвідувань тощо (*Giske, & Artinian, 2007*).

В період здобуття професійного досвіду до практикантів ставляться вимоги та обов'язки, яких вони повинні дотримуватися. Серед таких вимог маємо виділити наступні: з'являтися не пізніше як за 30 хвилин до початку уроку; дотримуватися розпорядку та певних традицій школи та класу; брати участь у всіх видах позаурочної діяльності; мати відповідний зовнішній вигляд; не застосовувати силу до дітей; знати розклад уроків; бути активним та ініціативним; вчасно заповнювати всю необхідну документацію; вчасно повідомляти про свою відсутність. За неналежне виконання програми педагогічної практики, за рішенням університету, можуть призначити повторне її проходження (*University of South Australia, 2017*).

Проаналізувавши наукові джерела ми маємо стверджувати, що в австралійських університетах існує кілька видів педагогічної практики:

- короткотривала поденна практика-спостереження без відриву від навчання яка має на меті поступове ознайомлення студентів з місцем і роллю складових освіти, а також взаємозв'язків між ними;

- активна практика з відривом від навчання яка має на меті залучення майбутніх педагогів до аналізу вище вказаних складових і зв'язків між ними в усе складніших умовах і педагогічних ситуаціях;

- неперервна практика (стажування) на останньому курсі навчання протягом якого відбувається усвідомлення студентами причин власних успіхів і невдач, пошуки в освітній теорії чи практиці пояснень і рекомендацій щодо розв'язання педагогічних проблем, самостійний розв'язок майбутніми вчителями старшої школи все важчих завдань, розвиток незалежності в педагогічній праці, творчої уяви і перших навичок інноваційної діяльності (*Aspland, Elliott, & Macpherson, 1997; Monash University, 2017*).

У більшості програм підготовки вчителів старшої школи, що пропонуються університетами професійний досвід починається з коротких періодів ознайомлення та спостереження в школах, що веде від обмеженого

навчання в малих групах та допомоги вчителю до відповідальності за цілий клас. Ця послідовність розвивається поступово протягом періоду навчання починаючи з ознайомлення в перший рік, часто в перші кілька тижнів навчання. До четвертого курсу студенти беруть на себе повну відповідальність за клас. Оскільки майбутні вчителі старшої школи проходять практику на різних етапах свого навчання, і беруть на себе більшу ступінь відповідальності у класах, відповідно і роль між ними і викладачем змінюється від наглядача до колеги та наставника (Green, 2016; Mulcahy, 2011).

Існує значна різниця в тривалості професійного досвіду. Кількість днів становить від 95 до 140 у чотирирічних бакалаврських програмах, від 40 до 65 у програмах післядипломної освіти, що триває один рік, та від 50 до 115 у дворічних програмах (Hooker, 2017). Більшість університетів складають програму професійного досвіду як комбінацію окремих днів та блоків. Окремі дні здобуття практичного досвіду зосереджені на знайомстві з системою освіти та специфікою майбутньої професії (Richardson, & Friedman, 2010).

Як правило, студенти відвідують школу один день в тиждень на першому та (або) другому році навчання. За цей час майбутні вчителі спостерігають заняття, ознайомлюються з політикою школи та освітнім процесом. Професійний досвід другого та третього курсів чотирирічної програми навчання, як правило, організовується в блоках від одного до шести тижнів, іноді супроводжується регулярним одноденним досвідом. Блок періодів професійного досвіду залучає студентів до поєднання спостереження та допомоги, а також навчання класу з вказівками від наставника або вчителя. У цей час студенти стають асистентами вчителя, відповідаючи за навчання учнів класу. На останньому році навчання більшість програм підготовки передбачають блокові періоди практики в школі тривалістю від 3 до 10 тижнів. В цей період студенти вважаються вчителями і поступово підвищують свою відповідальність за викладання та управління класом (Hooker, 2017).

Більшість програм пропонують можливість розширеного практичного досвіду, що називається стажування. Стажування вперше було запроваджено в освітні програми для вчителів на початку 1990-х років. Період такого виду практики становить від 4 до 10 тижнів. В цей час студентів залучають до повної відповідальності за викладання протягом певного або всього періоду. У деяких програмах студенти називаються помічниками вчителів, в інших - стажери. Стажування розглядається як міст до повного статусу вчителя та дозволяє студентам брати на себе повний спектр обов'язків у класі. Стажування ведуться між університетами, школами, працівниками та профспілками (Ingvarson, Beavis, Kleinhenz, & Ellio, 2004).

Програма Мельбурнського королівського технологічного університету була розроблена, щоб забезпечити в загальному до 100 днів контрольованої професійної практики, яка буває різних видів: введення в викладання (20 днів), розвиток вчительського досвіду (20 днів), викладання навчальних програм (20 днів), інклюзивне навчання (20 днів), випускна практика (20 днів). Всі дисципліни, професійні курси та професійні дослідження які вивчають студенти поєднуються з професійною практикою та надають можливості для інтегрованого навчання. Практична підготовка має на меті дати студентам уявлення про його майбутню роль в суспільстві (RMIT. (2018).

Професійна практика характеризується підвищеною складністю, непередбачуваністю і швидкою появою нових знань і вмінь. Австралійські дослідники повідомляють про розрив між вищою освітою і практикою, а також між тим, чого навчилися завдяки професійній освіті і компетенцій, необхідних на робочому місці. Вони рекомендують, щоб розвиток компетенцій, таких як гнучкість і здатність до навчання, а також соціально-комунікативна компетентність мали пріоритет над предметними знаннями. Практика широко застосовується у вищій освіті в професійних контекстах і в плануванні

академічного розвитку для студентів і співробітників (Ingvarson, Beavis, Kleinhenz, & Ellio, 2004).

В процесі набуття професійного досвіду важливою складовою є взаємодія з керівником, наставником, ментором, який забезпечує керівництво, наставництво та підтримку майбутніх вчителів, які здобувають професійний досвід. Вважаємо за необхідність чітко визначити ролі і обов'язки для керівників, наставників і менторів. Керівники повинні переконатися, що у всіх студентів є наставник протягом перших 12 місяців їх педагогічної кар'єри; зобов'язані просувати можливості, що надаються відповідним співробітникам; здійснюють пошук відповідних вчителів для наставництва; забезпечують розуміння наставниками очікування від цієї ролі; розширювати шкільну культуру і практичні навички для наставництва; вчать поважати і підтримувати відносини між студентом і наставником (Rhodes, Stokes, Hampton, 2004).

Наставництво - це структурований та стійкий процес підтримки з приділенням великої уваги до поліпшення викладацьких навичок. Відносини наставника і студента є конфіденційними. Програма наставництва спрямована на підвищення стандартів навчання шляхом надання наставниками підтримки студентам-практикантам. У коло обов'язків наставників входять зобов'язання брати участь в навчанні наставників; по можливості, надавати підтримку іншим партнерам з наставництва; моделювати методи викладання і навчання; регулярно зустрічатися з студентами, налагоджувати взаєморозуміння і розвивати постійні професійні відносини; бути доступним і відповідати потребам сучасності; відповідати австралійським професійним стандартам для вчителів; допомагати студентам визначати їх потреби у розвитку власного потенціалу (Meijer, Korthagen, & Vasalos, 2009).

Важливу роль в практичній підготовці майбутнього вчителя відіграє ментор. Широкомасштабні програми по використанню менторів в якості

наставників втілюються в Австралії з 1970-х років і до сьогодні. Змістове наповнення подібних програм може відрізнятись в залежності від штату чи території. На основі вивчення програм по використанню менторів ми можемо виділити їх спільні риси, які проявляються у наступному: формування загального розуміння його ролі, налагодження спільної мови між практикантом і вчителем, здійснення спільного підходу до менторства і надання можливості для саморефлексії, критики наставницьких підходів і практики (Жегин, 2010).

Ментори повинні мати відповідну педагогічну освіту, стаж не менше 2 років та бути зареєстрованим вчителем. Вони мають на меті знайомити практиканта з класом, допомагати в підготовці уроків, переглядати та аналізувати плани уроків, завжди бути присутніми у класі, інформувати про позапланові види діяльності, в яких студент може взяти участь, обов'язково заповнювати бланк оцінки (Assessment form) студента та передати його методисту-організатору практики (McNaughton, & Williams, 2004). При заповненні ментором бланку оцінювання оцінюються особистісні якості студента та міжособистісні, здобуті у роботі з дітьми, батьками та колективом, визначається рівень досягнутих викладацьких компетенцій, зазначаються слабкі та сильні сторони студента-практиканта тощо (Глушок, 2014).

В столичному регіоні Австралії за адаптацію практикантів відповідають команди, що складаються з директора школи і ментора (Skilbeck, & Connell, 2003). Програма адаптації складається з таких етапів: спочатку студент щодня спілкується з директором і ментором; потім проводить з ним спільні заняття і отримує допомогу при плануванні роботи, також спостерігає за роботою інших вчителів і спілкується з молодими фахівцями із інших шкіл; пізніше здійснюється спільна робота з ментором який роз'яснює основні положення роботи, надає професійну підтримку і коригує його професійний розвиток (*Step Up, Step In, Step Out*, 2019).

Уряд Австралії чітко усвідомлює той факт, що педагогічна практика відіграє велику роль в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців та є життєво важливим компонентом вивчення процесу викладання. Педагогічна практика дозволяє майбутнім вчителям в природньому середовищі ознайомитися з усіма аспектами навчального процесу в різних навчальних закладах та з різними учнями. Основна її мета полягає у підготовці майбутніх вчителів старої школи до виконання основних функцій педагогічної діяльності вчителя, становленні і розвитку педагогічних компетенцій, формуванні професійних вмінь і навичок під час використання сучасних педагогічних технологій та нових інформаційних засобів навчання, у вихованні особистості вчителя (McNaughton, & Williams, 2004; Rowe, 2003).

УГОРЩИНА

Освіта вчителів старшої середньої школи пропонується як нероздільна програма, яка триває 12 семестрів, з обов'язковим стажуванням у два семестри.

У 2013 році угорські програми підготовки вчителів зазнали значної реструктуризації, і відтоді програми підготовки вчителів включають три види практик, які повинні пройти студенти: педагогічну, психологічну та викладацьку практики паралельно з навчанням (індивідуальна та групова практика), педагогічну практику в громаді паралельно з навчанням та індивідуальну комплексну педагогічну практику на базі школи. Усі ці практики сприяють майбутнім вчителям у: 1) набутті загальнопедагогічних і предметних знань, а також практичних знань, пов'язаних з роллю вчителя; 2) набутті та відпрацюванні навичок і вмінь; 3) ознайомленні з професійною діяльністю (шкільне життя, управління школою, спілкування з батьками, індивідуальне навчання учнів, співпраця та ін.); 4) набутті базових навичок оцінювання та інших освітніх процесів, а також професійного розвитку³.

Перший тип практики, в якій беруть участь майбутні вчителі – це індивідуальна й групова практика під керівництвом ментора, яка відбувається паралельно з іншими компонентами програми підготовки вчителів. На неї припадає щонайменше 2 кредити ECTS з кожної дисципліни, і вона повинна включати щонайменше 15 індивідуальних навчальних годин, доповнених різними видами діяльності, пов'язаними з викладанням, такими як спостереження та аналіз уроків, що проводяться вчителями без відриву від виробництва. Хоча за підтримку майбутнього учителя під час практики в основному відповідає ментор, інші учасники також залучені до цього складного процесу (наприклад, викладачі університету, шкільна громада тощо), і їхні обов'язки не завжди чітко розподілені.

Розглянемо як проходить цей тип практики в Університеті імені Етвеша Лоранда. Індивідуальна й групова практика включає два компоненти – індивідуальний і груповий. Індивідуальний охоплює декілька ключових компонентів: ознайомлення зі шкільною системою (студенти знайомляться з організаційною структурою школи, правилами внутрішнього розпорядку, методиками викладання та особливостями роботи з учнями різного віку і рівня підготовки); планування та проведення уроків (на індивідуальній практиці студенти планують і проводять уроки під наглядом менторів. Це включає розробку планів уроків, підбір навчальних матеріалів та методів викладання, а також проведення самоаналізу уроків з метою вдосконалення педагогічних навичок); консультації з менторами (обговорюються труднощі, що виникають в процесі педагогічної діяльності та отримують рекомендації щодо її покращення); виконання адміністративних обов'язків; рефлексія та самоаналіз.

Груповий аспект орієнтований на розвиток навичок командної роботи та взаємодії з колегами у педагогічному середовищі. Включає такі елементи: спільне планування та проведення уроків (студенти працюють у групах,

спільно плануючи та проводячи уроки. Це дає їм можливість обмінюватися ідеями, розподіляти ролі та відповідальність, а також розвивати навички командної роботи); взаємне навчання та підтримка; обговорення та аналіз уроків (після проведення уроків групи студентів проводять обговорення та аналіз своєї роботи, що допомагає виявити сильні сторони та зони для вдосконалення, а також розробити план дій для подальшого покращення педагогічної практики); розвиток комунікативних навичок; взаємодія з різними учасниками освітнього процесу.

В індивідуальному компоненті майбутні учителі витрачають 180–240 годин на виконання різних завдань, включаючи 90–144 години на виконання спеціальних предметних завдань, таких як проведення уроків та консультації з менторами, і 54–88 годин на виконання загальношкільних завдань, таких як участь у шкільних заходах та взаємодія з батьками. Груповий компонент включає 28 годин, розподілених на 3 тижні, протягом яких студенти працюють у групах, проводять уроки, взаємодіють з колегами та аналізують проведені заняття.

Другий тип практики – це педагогічна практика в громаді, на яку припадає щонайбільше 2 кредити ECTS, і вона спрямована на набуття досвіду позашкільної педагогічної діяльності (наприклад, табори, навчальні групи тощо). Цей тип практики є ефективним лише тоді, коли він реалізується в дусі навчання в громаді, якщо він справді реагує на потреби та вимоги громади, і якщо досвід, отриманий завдяки цій практиці, активізує навчання майбутніх учителів.

Розглянемо як проходить цей тип практики в Університеті імені Етвеша Лоранда. Загальна тривалість педагогічної практики в громадах в цьому університеті становить 30 годин, які можуть бути пройдені майбутніми вчителя як впродовж семестру, так і під час літніх канікул. Ця практика передбачає допоміжну та конструктивну діяльність, яка супроводжується

освітнім процесом і рефлексією на здобутий досвід, що сприяє набуттю практичних знань.

Основними цілями практики є професійна орієнтація, соціалізація та забезпечення можливостей для навчання на основі практичного досвіду. Здобувачі освіти мають можливість самостійно обирати місце проходження практики, при цьому акцент робиться на відмові від класичних педагогічних методів на користь нових, менш традиційних підходів, що сприяють розвитку соціальної відповідальності. Важливими аспектами практики є:

- студенти мають велику свободу у виборі діяльності, проте підкреслюється важливість педагогічної складової. Практика не підтримує класичну вчительську діяльність, натомість заохочується набуття досвіду в нових умовах, відмінних від звичних рутинних занять;

- очікується, що студенти свідомо обиратимуть місце практики та розроблятимуть індивідуальний план професійного розвитку;

- в процесі проходження практики студенти мають детально документувати свою діяльність, аналізувати її у контексті наявних знань та наприкінці написати заключну рефлексію, оцінюючи свій розвиток;

- наголошується, що студенти, виконуючи практику, стають референтами для дітей та молоді, беручи на себе відповідальність за свою діяльність.

Для проходження практики майбутнім учителям необхідно зареєструватися на курс, відвідати підготовчу лекцію, подати назву вибраної організації та короткий опис запланованої діяльності через електронну систему. Після затвердження місця практики викладачами, студенти можуть розпочати виконання своїх обов'язків. Практика включає 20 годин безпосередньої роботи та 10 годин, відведених на підготовку необхідних документів. Важливо також враховувати вимоги навчального плану, щоб

правильно розподілити час для виконання практики. Практику необхідно завершити до початку комплексної індивідуальної педагогічної практики.

Третій тип практики є безумовно найважливішим: комплексна індивідуальна педагогічна практика. На неї припадає 48 кредитів ECTS, і майбутні учителі, які проходять цю практику, отримують підтримку від ментора (який є вчителем без відриву від роботи) та викладача педагогічної освіти з університету. Цей тип практики має на меті сприяти майбутнім учителям в ознайомленні зі складністю шкільної системи, її соціальним та правовим середовищем і, не в останню чергу, системою освіти через різні види діяльності. Комплексна практика триває 2 семестри і включає викладання предметів, викладання позакласних дисциплін, шкільні проєкти, виконання обов'язків вчителя тощо. Подібно до індивідуальної та групової практики, цей тип практики спрямований на подальше зміцнення взаємозв'язку теорії і практики, але в набагато складнішому контексті шкільної реальності, де, хоча і в сприятливому «безпечному» середовищі, майбутні учителі мають можливість відчувати реальність педагогічної професії. Ця практика також зосереджена на розвитку компетентностей, але замість того, щоб робити це по черзі, вона має на меті сприяти студентам у встановленні зв'язків між ними; однак важливо зазначити, що на початку практики майбутніх учителів все ще не володіють усіма компетентностями, зазначеними у нормативних документах.

Документування практики є обов'язковим і включає заповнення розкладу, звітних листів і оціночних форм, які завантажуються в цифрову систему (в Університеті імені Етвеша Лоранда – це Canvas). Документи повинні бути завірені керівником через систему електронного документообігу Університету. Відгуки про практику можуть бути як позитивними, так і негативними, що залежить від багатьох факторів, включаючи підтримку з боку школи та ментора.

Хоча в нормативних документах не зазначається, але насправді можна виділити, ще одну практику, оскільки багато університетських курсів мають елементи практичного характеру (наприклад, відвідування шкіл, спостереження за уроками, педагогічна та непедагогічна діяльність у школах тощо). У багатьох випадках ці приховані практичні можливості є радше ситуативними, їх не видно ні в програмі, ні на інституційному рівні, і це далеко не завжди ефективно. Такі приховані практики є цінними, але для забезпечення їхньої ефективності їх слід планувати та впроваджувати принаймні на рівні програми.

Розглянемо, де саме проходять практику майбутні учителів в Угорщині. Відмітимо, що традиційно (впродовж 150 років) педагогічна освіта в Угорщині базувалася на школах практики. Ці школи знаходяться поруч з університетами з метою підтримки педагогічної освіти. І хоча за півтора століття змінювались освітні політики, впроваджувались нові тенденції, статус шкіл практики залишається стабільним, і ці заклади мають надзвичайно велику роль у практичній підготовці майбутніх учителів.

Школи практики є державними освітніми закладами, що утримуються ЗВО, і, окрім звичайних завдань освіти, їхньою основною місією та обов'язком є участь в підготовці вчителів. Наразі в Угорщині існує 32 школи практики, які утримуються одним із ЗВО, що пропонують педагогічну освіту. 17 шкіл-практик належать до 6 найбільших ЗВО. Ментори керують педагогічними практиками майбутніх учителів, які пов'язані з університетськими курсами (наприклад, педагогічні, психологічні чи методичні спостереження уроків, мікрвикладання тощо). Серед трьох видів практик, які розглядалися вище, індивідуальна і групова практика практика за законом повинна проходити в школах практики. Ця практика є першою можливістю для майбутніх учителів викладати на основі своїх планів у реальному шкільному середовищі. Це перше інтенсивне знайомство з предметом і шкільною реальністю, тому якісна

підтримка є особливо важливою. Ментори – це педагогічно та методично підготовлені вчителі практики, які мають найбільшу кількість уроків у школах – базах практики і регулярно беруть участь не лише у підтримці майбутніх учителів, а й у викладанні університетських курсів.

Хоча інші два типи практик (практика в громаді та комплексна педагогічна практика) майбутні учителі також можуть проходити в школах практики, проте у більшості випадків університети обирають школи партнери. Існує кілька причин для залучення шкіл партнерів: можливості шкіл практики є обмеженими; школи-практики, по суті, є елітними школами, тому вони менш придатні для ознайомлення майбутніх учителів із середньостатистичною педагогічною реальністю. Набуття статусу школи партнера є також визнанням і значною можливістю для інновацій, оскільки школи партнери постійно перебувають у тісному зв'язку з університета та науковими дослідженнями.

Проходження комплексної індивідуальної педагогічної практики викликає в угорських науковців суперечливі думки: з одного боку, ця практика є гарною можливістю для шкіл вирішити проблему нестачі вчителів за рахунок залучення майбутніх учителів, а з іншого боку, почала набирати оберти думка про те, що шестимісячна практика була б достатньою. Це дозволило б випускникам швидше приступити до професійної діяльності. Майбутні учителі під час практики не мають права приймати рішення через свій студентський статус, тому ментори постійно перебувають під підвищеним тиском. Проходження комплексної індивідуальної педагогічної практики в мережі шкіл-партнерів стало доброю практикою в Угорщині, і це все більше стає професійно обґрунтованим.

Оцінювання результатів комплексної індивідуальної педагогічної практики потребували відповідних інструментів, які підходять для відстеження процесу та результатів розвитку студентів. Інструментом для такого оцінювання було обрано портфоліо.

Згідно з національними правилами, портфоліо має на меті довести, що студенти здатні до саморефлексії, інтеграції та застосування знань, набутих під час педагогічної освіти, а також до оцінювання відповідної наукової літератури та ефективності своєї викладацької та/або педагогічної роботи. Усього цього можна досягти завдяки презентації та рефлексивному аналізу документів, розроблених під час процесу навчання, і особливо тих, що були розроблені під час педагогічної практики.

Портфоліо – це інноваційний інструмент з численними перевагами, серед яких переосмислена культура та підтримка навчання, альтернативні процедури оцінювання, розвиток навичок рефлексивного письма, різноманітних компетенцій, пов'язаних з медіа (особливо при підготовці електронного портфоліо), а також симбіотичний розвиток теорії та практики. Крім того, портфоліо може допомогти студентам у працевлаштуванні, а деякі науковці розглядають портфоліо як корисний інструмент для оцінювання та акредитації освітніх програм. Однак на практиці в Угорщині вони не використовуються для оцінювання освітніх програм. Передові університети Угорщини перейшли на е-портфоліо, та на жаль більшість закладів педагогічної освіти все ще вимагають, щоб портфоліо подавалися у вигляді друкованих копій та CD/DVD-дисків.

Існує багато типів портфоліо, в угорській науковій літературі здебільшого використовуються терміни «демонстраційно-розвивальне портфоліо» та «оцінювальне портфоліо» (в окремих випадках також вживається термін «розвивальне освітнє портфоліо»). Демонстраційне портфоліо містить в собі різні документи та доробки, розроблені студентом впродовж навчання, а оцінювальне портфоліо здебільшого готується до випускного іспиту і перевіряється шляхом професійної дискусії.

Хоча концепція та типи портфоліо широко обговорюються в літературі, дослідження, що фокусуються на їхній ефективності або методології, в

угорському контексті є досить рідкісними . Наявні дослідження щодо портфоліо здебільшого зосереджені на думках здобувачів освіти та структурі документів. Ці дані показують, що одними з найбільших викликів у формуванні портфоліо викликають документи, які містять рефлексію та самооцінку''.

Сьогодні портфоліо є невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх учителів. Вони створюють його з самого початку навчання. Вимоги до створення та практика оцінювання портфоліо можуть відрізнятися в кожному ЗВО, однак більшість елементів змісту є однаковими. Усі заклади визначають обов'язкові та необов'язкові елементи, але їх співвідношення може також відрізнятися. Незалежно від закладу, спільними елементами є такі: документи, пов'язані з педагогічною практикою, плани уроків, оцінки менторів, оцінки одногрупників, а також документи, що ілюструють діяльність, не пов'язану з викладанням, контакти з іншими залученими партнерами, організаційні документи та звіти студентів. Більшість із перелічених документів повинні супроводжуватимуся роздумами самих здобувачів освіти, оскільки це може зробити видимим розвиток їх професійної компетентності . Крім того, більшість закладів освіти очікують документи, пов'язані з науковими дослідженнями або пошуковою роботою, проведеною здобувачами освіти, проте можливі різні форми і жанри цих документів.

Розглянемо ще одну важливу складову підготовки майбутніх учителів – наукові дослідження здобувачів педагогічної освіти. Адже сучасний світ дуже мінливий і відповідно такими ж стають виклики до вчителів. Тому при підготовці майбутніх учителів доцільно вводити дослідницькі завдання та проєкти, які допоможуть вчителям стати ефективними, рефлексивними, допитливими чи трансформаційними вчителями.

ФІНЛЯНДІЯ

Практичне навчання у процесі педагогічної підготовки значно підвищує компетентність майбутнього вчителя у подальшій професійній діяльності. Провідні університети Фінляндії (Оулу, Тампере, Хельсінки та інші) забезпечують проходження студентами високоякісної педагогічної практики протягом всього періоду навчання в університеті.

Майбутні вчителі старшої школи набувають педагогічних навиків в перші роки навчання і практики. Практика зазвичай складається з послідовного стажування від початку і до «вищого рівня» навчання. Організація практики, в основному, майже однакова в усіх університетах, але практичне навчання, застосовують та адаптують відповідно до місцевих умов. Навчальна практика складається з декількох етапів, а саме:

- вступна практика (Introductory Practice) на початку навчання,
- основна практика (Basic Practice),
- предметна шкільна практика (Field School Practice),
- практика викладання (Teaching Practice).

Структура педагогічної практики може варіюватися, у середньому, до 15-20 кредитів залежно від університету. Під час проходження основної практики (Basic Practice) майбутні вчителі знайомляться з вивченням різних предметів, основними формами навчання, а також отримують уміння аналізувати власний процес викладання та навчання.

Основна практика проходить в педагогічних тренувальних школах (Teacher Training Schools) при університетах, що проходить під наглядом учителя-коучера старшої школи, які несуть відповідальність за зміст виконання студентами роботи в класі. Період практики включає в себе постійне обговорення практичного навчання і складених педагогічних портфоліо студентів. Вся педагогічна практика інтегрована з іншими предметами, зв'язана не лише з предметом дидактики, але й іншими

навчальними курсами. Предметна шкільна практика (Field School Practice) і остання викладацька практика (Teaching Practice) є кінцевими періодами практичного навчання, іноді, їх можуть об'єднувати. Студенти розширюють свої вміння щодо викладання як професії і вдосконалювати різні способи роботи в якості вчителя. Метою для студентів зостається пошук своїх методів роботи в якості шкільного вчителя. Вони працюють разом зі своїми вчителями наставниками (Supervising Teachers) або вчителями-коучерами, оскільки відповідальність та контроль, в класі де студенти працюють, збільшується протягом періоду практики. Таке практичне навчання часто поєднується з екскурсіями до відповідних навчальних закладів. Студенти також ознайомлюються з питаннями спеціальної освіти. Періоди дистанційного навчання також один з альтернативних способів виконання деяких частин практики. Використання такого способу може стати більш широким та звичайним явищем в найближчому майбутньому. Протягом «фінальної» педагогічної практики, очікується, що студенти зможуть використовувати не тільки здобуті знання та вміння, а й науково-дослідні навички мислення.

У період всієї педагогічної практики постає питання як об'єднати практичне навчання з науково-дослідною роботою. Для того, щоб розвивати науково-дослідне мислення для повсякденного навчання, потрібно використовувати принцип безперервної взаємодії наукових досліджень і педагогічної практики, що реалізується з самого початку навчальної програми. Кінцева мета полягає в написанні магістерської роботи наприкінці педагогічного навчання, також необхідні декілька додаткових систематичних робіт в ході дослідження. Широко застосовується ідея «спіральної програми» тому основні курси «вертикально» інтегровані в дослідженнях. На кожному етапі практики методи дослідження інтегровані з іншими видами навчання.

Кожен практичний період має свої цілі і характеристику. Більшість періодів практики слідує один за одним. Кожен період інтегрований

відповідно до програми педагогічної освіти. Як зазначено раніше, на початку практики, студенти спостерігають за учнями різних вікових категорій, їхньою роллю в якості членів групи та способів їх взаємодії в класі та процесі навчання. Поступово зміст педагогічної практики розширюється і вивчаються й інші важливі питання, наприклад, методи навчання, а також усі аспекти викладання. Кінцева мета програми педагогічної практики – це висококваліфікована та компетентна особистість учителя, здатна навчити учня вільно думати, творчо мислити та практично використовувати набуті знання. Всі періоди практики плануються для того, щоб досягти саме цієї мети. Під час педагогічної практики враховуються особливості різних її періодів. Вимоги щодо учителів (Classroom Teacher) розрізняються кількома важливими напрямками. Вчителі (Classroom Teacher) вивчають багато різних предметів (в тому числі предмети шкільної програми), тому загальний розвиток кожного учня набуває для них особливого значення. Важливого значення набувають перспективи роботи вчителя, у формі співпраці з батьками та сім'єю учнів. Крім того, велику увагу звертають на співпрацю всіх учителів один з одним.

Кожен період педагогічної практики поєднується з прикладними теоретичними дослідженнями, які відносяться до певної теми. Метою для майбутніх учителів – підвищити рівень своїх знань за допомогою яких можна удосконалювати свою педагогічну практику. Відповідно цього, студенти обговорюють певні питання практичного навчання один з одним та з викладачами. Практика викладання в педагогічних тренувальних школах (teacher training schools) при університетах і в звичайних муніципальних школах організовані в чіткій послідовності. Особливу увагу звертають, на певні компетентнісні вимоги, що очікують від майбутніх учителів, які сподіваються бути досвідченими керівниками. Основним принципом програми є інтеграція різних аспектів програми педагогічної освіти шляхом проведення наукових досліджень та їх аргументації. Однак цей принцип, як

такий, не достатній. Важливе значення, в період практики, набуває дослідницько-базовний підхід студентів.

В ряді успішної фінської педагогічної освіти шкільні вчителі працюють спільно, разом плануючи уроки, відвідуючи класи один в одного, а також допомагають один одному удосконалюватися. В цих системах створена така атмосфера, в якій спільне планування, обмін думками про педагогічні проблеми і взаємне наставництво стали нормальними і постійними рисами шкільного життя. Така атмосфера допомагає вчителям постійно розвиватися шляхом обміну досвідом навчання один в одного. Учителям щотижня виділяється вільний денний час для спільного планування і розробки або удосконалення шкільної програми. Затверджена загальнонаціональна шкільна програма Міністерством освіти і культури Фінляндії визначає тільки загальні вимоги результатів навчання, а не шляхи їх досягнення. Це означає, що вчителі повинні працювати спільно над розробкою програми і педагогічних стратегій, які підходять саме для їх школи. В системі освіти всіляко заохочується практика спільної роботи на всіх рівнях, оскільки здійснюються відповідні заходи для того, щоб школи, які розташовані в одному муніципальному окрузі, працювали разом і ділились матеріалами, аби досвід швидко поширювався по всій системі освіти.

У Фінляндії національна програма педагогічної освіти відрізняється особливою гнучкістю, оскільки ставляться високі вимоги до вчителів, які повинні мати можливість вибору. У фінській програмі акцентується увага на тому, що вчителі повинні адаптувати свою методику навчання до специфічного контексту в якому їм доводиться працювати. Визначається той факт, що учні оволодівають знаннями з різною швидкістю, але в результаті вони всі повинні відповідати високим вимогам.

Учитель старшої школи потребує набуття комплексу знань і компетентностей для роботи у старшій школі. У Фінляндії статус учителя

передбачає наявність вищої професійної освіти, оскільки більшість європейських професійних організацій категорично заперечує скорочення тривалості практики, необхідної вчителю при підготовці в контексті Болонського процесу і наполягає на здобуття магістерського ступеня як необхідного, в Європі, освітнього кваліфікаційного рівня вчителя. Саме цього і дотримується педагогічна освіта Фінляндії. Така позиція стала універсальною і не перетворилася на предмет коригування навіть в умовах дефіциту вчителів в конкретній європейській країні. Зміст магістерських програм має включати вивчення предметів, а також професійні знання, поєднані з практикою. Крім того, такі програми повинні мати істотну дослідницьку компоненту.

Під час всього періоду проходження педагогічної практики студенти складають та використовують педагогічне портфоліо у процесі підготовки майбутнього вчителя старшої школи. Педагогічне портфоліо студента містить навчальний матеріал, який відображає практику, а також оцінку виконаної роботи. У цілому, складання педагогічного портфоліо концентрується на аналізі викладання різних предметів. Студенти спостерігають за викладанням своїх однокласників і висловлюють свої оцінки, щодо них, у своїх портфоліо. Основна функція портфоліо полягає у розвитку своїх педагогічних умінь. Фінські вчені вважають це відмінним засобом для самооцінки вчителів. Основна мета педагогічного портфоліо – це продуктивне забезпечення відповідних методів роботи для удосконалення педагогічного викладання у школі. Розробка педагогічного портфоліо також вважається корисним засобом для саморефлексії.

Досить часто практика у студентів викликає певну занепокоєність, оскільки вони не мають чіткого поняття того, чому вони мають навчити і як це робити. Кращим способом, щоб розпочати роботу з персональним педагогічним портфоліо, під час професійної діяльності, є осмислення і

уявний перегляд педагогічної історії навчання (*Teaching History*). Наприклад, потрібно самому собі відповісти на такі питання: коли вперше розпочалась вчительська діяльність? Де саме? Яким був перший вчительський досвід? Наскільки цей досвід був успішним? Чи змінились методи викладання? Озираючись на історію викладання можна легше усвідомити філософію навчання (*Philosophy Teaching*). Серед важливих питань, які потрібно вирішити, можна виокремити такі: яка Ваша власна концепція якісного навчання? Як показати цю концепцію в класі? Як ми бачимо справжнього студента педагогічного вузу? Якою особистістю повинен бути майбутній учитель? Ким являється студент слухачем чи молодими колегою у науковому співтоваристві?

Досвід фінських педагогів та вчених показує, що найбільш ефективним способом покращенні педагогічної практики є визнання і вивчення власної філософії навчання, щоб в подальшому розвивати власні теорії навчання. Крім історії навчання та філософії навчання велика увага звертається на педагогічний експеримент та оцінку від одногрупників та викладачів. Така оцінка стимулює до подальшого розвитку особистих методів навчання та проходження педагогічної практики. Професійний досвід майбутнього вчителя розвивається поступово, відповідно набутого досвіду, педагогічної підготовки та наукових експериментів. Кожен майбутній учитель повинен знайти свій власний стиль якісного педагогічного викладання у школі.

Різноманітність матеріалів і документів, пов'язаних з педагогічним навчанням накопичується протягом навчальних років. Персональне портфоліо включає в себе великий пакет документів для особистого професійного досвіду, а саме: навчальні документи, які накопичилися за роки; навчальні матеріали та навчальні плани; плани і цілі для викладання у школі; власна самооцінка; щоденник учителя; рецензії з оцінками від студентів та викладачів, нагороди або визнання; запрошення до інших університетських

кампусів (*University Campuses*); документації з педагогічної діяльності (сертифікати, свідоцтва, звіти); відеозаписи процесу навчання учнів у школі; результати навчання в університеті (бали, есе, доповіді, публікації та інше).

Після глибокого процесу саморозвитку вже не так важко підготувати логічний, явний і чіткий зразок портфоліо (*Sample Portfolio*), який є засобом для інституційного визнання педагогічної діяльності та позиції майбутнього вчителя. В зразок портфоліо (*Sample Portfolio*) входять документи та різні матеріали, що визначають рівень викладання у старшій школі та використовується як доказ ефективного навчання школярів. Всі матеріали в педагогічному портфоліо повинні підтверджуватись емпіричними даними.

Педагогічне портфоліо індивідуальна праця кожного, тому немає двох абсолютно однакових як і немає «рецептів» для їх створення. Кожен зміст портфоліо відрізняється в залежності від учителя, а в ході його створення постають різні питання, наприклад: який найбільш оптимальний обсяг зразка портфоліо (*Sample Portfolio*), а також скільки інформації повинно в ньому міститись. З досвіду педагогічної підготовки майбутніх учителів в університеті Оулу показує, що оптимальний обсяг зразка портфоліо (*Sample Portfolio*) від 5 до 10 сторінок включаючи додатки. Це крок до професійного викладання у старшій школі з відповідними вимогами та потребами сучасної громадськості. Дозволимо собі зауважити, що процес створення, відбору та оцінки матеріалу педагогічного портфоліо призводить до покращення продуктивності роботи в класі.

Складання зразка портфоліо ніколи не було заборонене в курікулумі педагогічної підготовки, але воно ніколи не розглядалося з точки зору кар'єрного зросту, до сьогоденного часу. Особисте портфоліо (*Personal Portfolio*) потрібно так само як і зразок портфоліо (*Sample Portfolio*). Конкретні результати можуть бути досягнуті тільки тоді, коли кожна частина педагогічної системи працює постійно разом. Хоча зауважимо, що особистий

розвиток у процесі професійної діяльності не гарантує високої якості навчання у школі без належного оцінювання та конкретної системи педагогічної підготовки.

Звернемо увагу на те, що педагогічне навчання та науково-дослідна робота – дві важливі умови у педагогічній системі, саме вони складають висококваліфіковану педагогічну підготовку. Таке поєднання у навчанні включає в себе ті методи, які допомагають у прискоренні і розширенні процесу навчання студентів в університеті, з метою забезпечення високої якості навчання та сприяння розвитку науки і прогресу в навколишньому суспільстві. Висока кваліфікація майбутніх учителів є основним інструментом для досліджень і створення нових знань, від цього і залежить майбутнє академічної спільноти.

Система заслуг (*Meriting System*) педагогічної підготовки та педагогічне портфоліо зосереджують свою увагу на удосконаленні педагогічних умінь майбутніми вчителями. Саме педагогічне портфоліо вважається найбільш перспективним у вдосконаленні професійних умінь. Кожен департамент університету Оулу має спеціальну команду з розвитку персоналу (*Special Staff Development Team*), їх функція полягає в оцінюванні та покращенні якості викладання у школі. Ці команди, відіграють ключову роль у створенні департаментів зі своєю системою заслуг (*Meriting System*) педагогічної підготовки в університеті. Побачити результати досвіду у педагогічному навчанні можна продемонструвавши у вигляді складеного педагогічного порт фоліо [58; 94; 95].

Забезпечення проходження педагогічної практики студентами забезпечують не тільки муніципальні школи але й «Педагогічні тренувальні школи» (*Finnish Teacher Training Schools*) при університетах Фінляндії. У Фінляндії близько 13 педагогічних тренувальних шкіл (Рованіємі, Оулу, Каяані, Йоенсуу, Ювяскуля, Васава, Темпере, Савонлінна, Раума,

Хамеенлінна, Турку, Віккі та Хельсінки). Перша педагогічна тренувальна школа була заснована в 1866 році у м.Юваскуль. Це був своєрідний розвиток від семінарських занять до коледжу з педагогічною тренувальною школою та університету з факультетом в складі якого була педагогічна тренувальна школа, пізніше подібні школи з'явилися і в інших університетах. Формальна назва педагогічних тренувальних шкіл це - «normaalikulou» або «нормальні школи».

«Педагогічні тренувальні школи» виконують чотири функції. Перша – забезпечення набуття педагогічного досвіду близько 3000 студентів-стажерів на рік. Друга полягає у забезпеченні супервізора (Supervision) і тьюторства (Tutoring) для студентів-стажерів. Третя – у здійсненні дослідження та розвитку педагогічних інновацій. Тоді як четверта функція полягає у забезпеченні педагогічної підготовки в процесі навчання (In-service Training for Teachers). Результати таких функціонувань поєднуються з підтримкою студентів-стажерів, класних вчителів, вчителів зі спеціального навчання (special education teacher), вчителів-предметників із керованою педагогічною, що потрібно для широкої освітньої кваліфікації. Все це відбувається у тісному взаємозв'язку з університетами.

Педагогічні тренувальні школи відображають організацію навчання у звичайних муніципальних школах фінської системи освіти. Під час практичної підготовки студенти проходять педагогічну практику в педагогічних тренувальних школах, деякі університети мають більш ніж одну таку школу, наприклад, в університеті Хельсінки їх дві, в окрузі Вантаа і Віккі.

Як показало вивчення наукових праць фінських вчених Педагогічні тренувальні школи відрізняються від муніципальних шкіл, оскільки в тренувальних школах тренують не тільки майбутніх учителів але й майбутніх коучерів. Педагогічні тренувальні школи мають відповідне фінансування та супервізора, що наглядають за процесом практичного навчання. Педагогічні

тренувальні школи підтримуються і доповнюються педагогічною освітою, дослідницькою діяльністю університетських факультетів освіти, саме тому теорія і практика є невід'ємними один від одного, оскільки це забезпечує автономність та високий професіоналізм майбутніх учителів.

Викладачі університету навчають стажерів (студентів) педагогіці, а точніше дидактиці. У фінських університетах дидактика це ефективна підготовка у вивченні навчальних предметів, а педагогіка покликана забезпечити учнів навчитися в міру своїх здібностей без занепокоєння або осуду. Дидактика і педагогіка ґрунтується на теорії, а в університеті викладачі забезпечують побудову студентської практики в тісному зв'язку з теорією.

У педагогічних тренувальних школах під час керуючої практики, на студентів покладено відповідальність за організацію навчання в класі із дотриманням Національної навчальної програми для базової освіти (National Core Curriculum for Basic Education (NCCBE) так як і в муніципальних школах. Педагогічна тренувальна школа підтримує студентів в узгодженні викладацької стратегії з урахуванням навчальних нахилів і здібностей окремих учнів. Крім того, фінський підхід спонукає вчителів рухатися з класом для підготовки навчання в подальші роки. Тому класний керівник знає в деталях здатність кожного окремого учня з певного предмету та можливостями кращого навчання у класі без занепокоєння або осуду. Це видається більш простим завданням, проходячи практику в педагогічних тренувальних школах, ніж у муніципальних школах, тому що в класах набагато менше учнів (10-15), а не 25 учнів. Хоча за Національною фінською встановленою нормою рекомендований розмір класу 18-20. Таким чином, після практичного викладання, під час 15 хвилинної перерви між уроками завжди відбувається основна дискусія між студентами-стажерами та вчителями-коучерами, оскільки повинен забезпечуватись міжособистісний підхід.

Узагальнюючи, наголосимо на ключових перевагах фінських педагогічних тренувальних шкіл, а саме:

- Тісний взаємозв'язок між викладачами університету і супервізорами педагогічної тренувальної школи, що базується на високій довірі до високих стандартів, що можуть досягатись глибокими знаннями та професіоналізмом партнерства зі студентами-стажерами.

- Відділ педагогічної освіти університету знаходиться якомога ближче до педагогічних тренувальних шкіл.

- Всі студенти-стажери повинні здобувати ступінь магістра, щоб в подальшому працювати на постійній основі в школах.

- Традиційне «позитивне коло визнання» фінських вчителів, яких глибоко шанують та надають велику довіру у виконанні своєї справи, саме тому університет суворо відбирає майбутніх учителів для навчання та проходження педагогічної практики .

- Заохочується прояв автономії студентів-стажерів. Як і вчителі, студенти повинні будуть діяти відповідно до законів або правил, які вони виявили для себе. Це одна із функцій педагогічних тренувальних шкіл – виховання педагогічно думаючого вчителя, який в змозі усвідомити і оцінити основи та етичні передумови свого вчення. Всі студенти-стажери мають індивідуальні плани навчання, і змогу покращувати вибір того, що вони вивчають, у переході з курсу в курс.

- Уроки складаються з десяти хвилинних «шматків», які супроводжується роботою вчителя і класу. У той час як учні працюють самостійно, учитель підходить до кожної дитини по черзі. Проблемні питання вирішуються у міру їх виникнення. З учнями в яких «особливі потреби» працюють вчителі зі спеціального корекційного навчання. Раннє виявлення і вирішення труднощів у навчанні відіграє принципове значення у фінській системі освіти.

- В класах під час вивчення різних тем проводиться «маркування» знань

учнів невеличкими тестами, це засіб за допомогою якого вчитель виявляє в учня певні проблеми у навчанні, інформує про це батьків та розробляє шляхи їх вирішення.

- Вчителі привчають учнів до того, що «маркування» знань хоч і класифікує здібності та вміння учнів, але самі учні вважають вияв помилок як невід'ємною частиною навчання, на що власне і спрямовують їх вчителі. Вражаюча відсутність тривоги в класах підкреслює особливість фінської освіти освіти.

- Кожна дитина має індивідуальний план навчання з детальним розкладом занять. Такий індивідуальний план встановлюється на початку навчального року спільно з учителем, консультантом, вчителів зі спеціального навчання і батьків. Персоналізація навчання впроваджується у фінській системі з метою гарантії, що ні один учень не залишиться відстаючими у навчанні.

- У педагогічних тренувальних школах, а саме у базовій освіті, не спостерігається робота в парах або групова робота з учнями. Введення на уроці такої роботи залежить тільки від самих студентів-стажерів, супервізора та керівника практики.

- Фінська національна система освіти ґрунтується на високій довірі до вчителів, оскільки вони самі складаються навчальний план та підбирають навчальні засоби, які вважають найефективнішими. Відбувається співпраця між вчителем, учнями та батьками, але не зважаючи на це шкільний курікулум повинен відповідати та базуватися відповідно встановленого нормативного документу, що затверджено Міністерством освіти і культури Фінляндії.

- Якість навчання забезпечується за рахунок використання високоякісних підручників, співпраці з батьками і багаторівневого професійного партнерства обміну позитивним досвідом та ідеями для інновацій між вчителями.

ТУРЕЧЧИНА

Педагогічна практика є ключовим компонентом системи професійної підготовки вчителів старшої школи в Туреччині. Вона спрямована на розвиток педагогічних навичок та компетенцій майбутніх вчителів, забезпечуючи їм можливість застосувати теоретичні знання на практиці. Педагогічна практика включає декілька важливих аспектів, які впливають на її ефективність.

Теоретична підготовка включає вивчення педагогічної теорії, методик викладання, психології освіти та інших відповідних дисциплін. Цей етап забезпечує студентам необхідні знання для ефективного проведення уроків.

На початкових етапах практики студенти спостерігають за уроками досвідчених вчителів та асистують їм. Це дозволяє їм ознайомитися з реальними умовами шкільного навчання та почати розвивати свої педагогічні навички.

На пізніших етапах студенти самостійно проводять уроки під наглядом наставників. Вони готують план уроку, використовують різні методики викладання та оцінювання знань учнів.

Кожен студент отримує наставника, який є досвідченим вчителем. Наставник надає зворотний зв'язок, допомагає в розв'язанні проблем та підтримує професійний розвиток студента.

1. Студенти регулярно проводять рефлексію своєї діяльності, аналізують свої досягнення та недоліки. Вони отримують оцінки за свої уроки та загальну роботу під час практики.

Критерії успішної педагогічної практики:

- Студенти повинні показати високий рівень професійних компетенцій, включаючи знання предмету, методики викладання, вміння управляти класом та комунікативні навички.

- Важливою частиною практики є здатність студентів аналізувати та оцінювати свою діяльність, робити висновки та розробляти стратегії для покращення.

- Ефективне спілкування з учнями, вміння мотивувати та підтримувати їх інтерес до навчання є важливими критеріями успішності практики.

- Студенти повинні вміти працювати в команді, взаємодіяти з іншими вчителями та адміністрацією школи.

Педагогічна практика в Туреччині стикається з різними викликами, такими як обмежені ресурси, велике навантаження на наставників та різні рівні підготовки студентів. Водночас, вона надає можливості для розвитку інноваційних методів викладання, використання ІКТ та адаптації до сучасних вимог освіти.

Питання для самоконтролю

1. Яка національна мета у галузі освіти визначена в Аделаїдській декларації для Австралії?
2. Якими є основні компоненти австралійської педагогічної освіти?
3. Які педагогічні підходи використовуються в університетах Австралії для підготовки вчителів?
4. Як здійснюється підвищення якості вчителів в австралійських школах?
5. Які предмети викладають вчителі старшої школи в Австралії?
6. Які є спеціалізації для вчителів старшої школи в Австралії?
7. Які вимоги до підготовки вчителів старшої школи в Австралії?
8. Що таке національний процес забезпечення якості в педагогічній освіті Австралії?
9. Як в Австралії забезпечується прозорість механізму вступу до педагогічних університетів?
10. Які основні принципи ефективної австралійської педагогіки?

11. Які особливості професійної підготовки вчителів старшої школи в Угорщині?
12. Які освітні рівні охоплює система освіти Угорщини?
13. Які типи навчальних закладів включає система середньої освіти в Угорщині?
14. Які вимоги до здобуття вчительської кваліфікації в Угорщині?
15. Які основні компетентності повинні розвинути майбутні вчителі старшої школи в Угорщині?
16. Які підходи використовуються в Угорщині для професійної підготовки вчителів старшої школи?
17. Які основні принципи навчально-виховного процесу в Угорщині?
18. Яка роль університетів та коледжів в системі професійної підготовки вчителів старшої школи в Угорщині?
19. Які вимоги до вступу на педагогічні спеціальності в Угорщині?
20. Які особливості навчального процесу в педагогічних університетах Угорщини?
21. Які основні складові педагогічної освіти майбутніх учителів старшої школи у Фінляндії?
22. Які форми організації та самоорганізації освітнього процесу використовуються у Фінляндії?
23. Які інноваційні методи навчання та викладання використовуються у фінській системі підготовки вчителів?
24. Які традиційні методи навчання застосовуються у Фінляндії?
25. Яка роль педагогічної практики у процесі підготовки вчителів у Фінляндії?
26. Які методи оцінювання використовуються для майбутніх вчителів у Фінляндії?
27. Як інтегруються теорія та практика у фінській системі підготовки вчителів?

28. Які є спеціалізації для вчителів старшої школи у Фінляндії?
29. Які основні принципи педагогічної освіти у Фінляндії?
30. Як забезпечується міждисциплінарний підхід у навчальних програмах для вчителів у Фінляндії?
31. Які особливості професійної підготовки вчителів старшої школи у Туреччині?
32. Яка роль університетської освіти у підготовці вчителів старшої школи у Туреччині?
33. Які дисципліни включає бакалаврська програма для вчителів у Туреччині?
34. Які методика викладання вивчаються майбутніми вчителями у Туреччині?
35. Яка роль педагогічної практики у підготовці вчителів старшої школи у Туреччині?
36. Які етапи включає система підготовки вчителів у Туреччині?
37. Як здійснюється сертифікація та атестація вчителів у Туреччині?
38. Яка роль науково-дослідницької діяльності у підготовці вчителів у Туреччині?
39. Як забезпечується постійний професійний розвиток вчителів у Туреччині?
40. Які інноваційні підходи використовуються у системі підготовки вчителів у Туреччині?

Практичні завдання

1. Вивчіть текст Аделаїдської декларації та визначте основні цілі освіти в Австралії. Підготуйте презентацію з їх описом.
2. Порівняйте педагогічні підходи, які використовуються в університетах Австралії, з підходами в Україні. Напишіть короткий есе.
3. Розробіть план уроку з використанням австралійських методик викладання для старшої школи.

4. Проаналізуйте національний процес забезпечення якості підготовки вчителів в Австралії та порівняйте його з відповідним процесом в Україні. Напишіть звіт.
5. Проведіть інтерв'ю з австралійським вчителем старшої школи (онлайн або офлайн) та підготуйте звіт про їхні методики викладання.
6. Складіть діаграму, що ілюструє освітні рівні в системі освіти Угорщини. Додайте короткі пояснення до кожного рівня.
7. Розробіть план уроку для старшої школи з використанням угорських методик викладання.
8. Вивчіть методи оцінювання учнів у старших класах в Угорщині та створіть приклади тестів для однієї з дисциплін.
9. Опишіть етапи педагогічної практики в Угорщині та розробіть план проходження педагогічної практики для майбутніх вчителів.
10. Досліджуйте інноваційні методи навчання, які застосовуються в угорських школах, та підготуйте презентацію з прикладами.
11. Описати форми організації освітнього процесу у Фінляндії та розробити власний план впровадження однієї з них у вашій школі.
12. Створіть план уроку з інтеграцією теоретичних та практичних знань, базуючись на фінських методиках.
13. Розробіть систему оцінювання для одного предмету, використовуючи фінські методи оцінювання.
14. Описати процес проходження педагогічної практики у Фінляндії та скласти план цієї практики для студентів педагогічних спеціальностей.
15. Досліджуйте інноваційні методи навчання у Фінляндії та створіть інфографіку з їх описом.
16. Розробіть курикулум для одного навчального предмету для старшої школи, базуючись на турецьких освітніх стандартах.

17. Створіть план уроку, використовуючи методики викладання, які застосовуються у Туреччині.
18. Проаналізуйте роль педагогічної практики у підготовці вчителів старшої школи у Туреччині та порівняйте її з практикою у вашій країні.
19. Описати процес сертифікації та атестації вчителів у Туреччині та підготувати звіт з рекомендаціями щодо його покращення.
20. Досліджуйте заходи, які спрямовані на постійний професійний розвиток вчителів у Туреччині, та складіть план власного професійного розвитку.

Список рекомендованої літератури

- Ballantine, J., & Retell, J. (2020). Teaching Careers: Exploring Link Between Well-Being, Burnout and Self-Efficacy and Praxis Shock. *Frontiers in Psychology*, 10(2). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02255>.
- Buda, A. (2015). A portfólió készítés tapasztalatai a Debreceni Egyetemen. In K. Károly & I. Perjés (Eds.), *Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből* (pp. 25–38). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- Chrappán, M., Kopp, E., Pesti, C. (2020). Initial Teacher Education in Hungary: Issues, Policies, Practices. *Eastern European Journal of Transnational Relations*, 4 (1), 49–74. DOI: 10.15290/eejtr.2020.04.01.03
- Czető, K., & Lénárd, S. (2016). Az iskolai eredményesség, a pedagógiai hozzáadott érték és a szervezeti jellemzők kapcsolata. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia* (pp.64–64). Szeged: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Dringó -Horváth, I. (2018). IKT a tanárképzésben: a magyarországi képzőhelyek tanárképzési moduljában oktatók IKT -mutatóinak mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2018(9–10), 13–41. Retrieved from <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj->

[pedagogiai-szemle/ikt-a-tanarkepzesben-a-magyarorszagi-kepzohehelyek-tanarkepzesi-moduljaban.](#)

ELTE. (2024). *Tájékoztató az RTAK gyakorlatairól.*

[https://tkk.elte.hu/dstore/document/9857/2022-](https://tkk.elte.hu/dstore/document/9857/2022-ig%20felvettek_RTAK_gyak_ELTE_2024_tavasz.pdf)

[ig%20felvettek_RTAK_gyak_ELTE_2024_tavasz.pdf](https://tkk.elte.hu/dstore/document/9857/2022-ig%20felvettek_RTAK_gyak_ELTE_2024_tavasz.pdf)

ELTE. (2024a). *Közösségi pedagógiai gyakorlat.* Retrieved from

https://tkk.elte.hu/kozossegi_pedagogiai_gyakorlat

EMMI rendelet: A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. 8 (I. 30.) (2013). Retrieved

from https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm

Eurodice. (2024). *Initial education for teachers working in early childhood and school education.* Retrieved from

[https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-](https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school)

[systems/hungary/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school](https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school)

Feder, L., & Cramer, C. (2018). Potenziale von Portfolioarbeit in der Lehrerbildung.

Eine Analyse der Portfoliokultur. *Die Deutsche Schule*, 110(4), 354–368.

<https://doi.org/10.31244/dds.2018.04.06>.

Fűzi, B., Suplicz, S., & Tóth, P. (Eds.) (2016). *A mentorálás pedagógiája.* Budapest:

Typotop Kft..

Halász, G. (2016). *School-university partnership for effective teacher learning.*

Issues paper for the seminar co-hosted by ELTE Doctoral School of Education and Miskolc –Hejőkeresztúr KIP Regional Methodological Centre, May 13.

2016.

Retrieved

from

http://halaszg.ofi.hu/download/May_13_Issues_paper.pdf.

Hofmann, F., Wolf, N., Klass, S., Grassmé, I. & Gläser -Zikuda, M. (2016).

Portfolios in der Lehrerinnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, A Krämer & M. Kricke (Eds.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der ehrerInnenbildung* [Planning portfolio work across phases. Concepts, ideas and suggestions from teacher education] (pp. 23–39). Münster: Waxmann.

Investing in teachers. (2015). Canberra: Department of Foreign Affairs and Trade.

KIR Institutional database (2020): *Állami felsőoktatási intézmények által fenntartott köznevelési intézmények nyilvántartása.* Budapest: Oktatási Hivatal.
Retrieved from https://dari.oktatas.hu/index.php?id=afit_nyilv_pub

Klopper, C. J., & Power, B. M. (2014). The Casual Approach to Teacher Education: What Effect Does Casualisation Have for Australian University Teaching?. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4).

Molnár, Gy. (2014). Új kihívások a pedagógus életpálya modellben különös tekintettel a digitális írástudásra. In J. Torgyik (Ed.), *Sokszínű pedagógiai kultúra*, (pp. 365–373). Nové Zámky, Slovakia: International Research Institute.

Mrázik, J. (2014). A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény?. In F. Arató (Ed.), *Horizontok: A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 77–87). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.

Nagy, K., Rapos, N., & Pesti, Cs. (2018). The role of training programs in the preparation for autonomy in reflection of continuous professional development. In A. Fehérvári (Ed.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig – Neveléstudományi Tanulmányok.* Budapest: ELTE PPK – L’Harmattan Kiadó.

Pesti, Cs. (2019) *The evolution of teacher education programmes in different*

- countries with a special focus on the role of practicum in developing teacher competences.* PhD dissertation at the Eötvös Loránd University, Budapest. Retrieved from https://ppk.elte.hu/file/csilla_pesti_dissertation.pdf, p. 57.
- Rapos, N., & Kopp, E. (2015). *A tanárképzés megújítása.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Rapos, N., Kopp, E., Lénárd, S., & Szivák, J. (2014). The position of social justice in the teacher education curriculum in Hungary. In Gy. Mészáros & F. Györfiné Körtvélyesi (Eds.), *Social justice and diversity in teacher education: Proceedings of the Winter Conference of the Association for Teacher Education in Europe* (pp.181–192), Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság.
- Rogers, P. (2017). *Investigating Teacher Change Through Professional Learning Around the Teaching of Primary Mathematics.* (The thesis of Doctor of Philosophy). Monash University, Melbourne.
- Sallai, É. (Ed.) (2015). *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése.* Budapest: Oktatási Hivatal.
- Simon, G. (2019). *A mentorálás elmélete és gyakorlata.* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Strudler, N., & Wetzel, K. (2011). Electronic Portfolios in Teacher Education: Forging a Middle Ground. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(2), 161–173. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782584>.
- Teachers are leaving the profession – here's how to make them stay.* (2016). Retrieved from: <https://theconversation.com/teachers-are-leaving-the-profession-heres-how-to-make-them-stay-52697>.
- Teachers Registration Board of South Australia. (2018). *Professional learning. Types of Professional Learning.* Retrieved from: <http://www.trb.sa.edu.au/about-professional-learning>.

- Teaching methods in Australia.* (2020). Retrived from:
<https://www.landmarkedu.com/country/australia/australia/teaching-method>
- Teaching strategies.* (2020). Retrived from: <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/curriculum/key-learning-areas/pdhpe/pdhpe-syllabus-implementation/teaching-strategies>
- The Australian Education System – Foundation Level.* (2016). Retrieved from:
<http://dfat.gov.au/aid/topics/investment-priorities/education/health/education/Documents/australian-education-system-foundation.pdf>
- The Australian education system described and compared with the Dutch system.* (2015). Retrieved from: <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-australia.pdf>
- The University of Newcastle. (2017). Retrieved from:
<https://www.newcastle.edu.au/degrees/master-teaching-primary>
- The University of Queensland. (2017). *Placements and work experience.* Retrieved from: <https://future-students.uq.edu.au/study/programs/bachelors-business-management-education-secondary-2298>

РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ: ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

3.1. Медіаосвіта як важлива складова професійної підготовки вчителів старшої школи у зарубіжних країн

Медіаосвіта стає все більш важливою складовою професійної підготовки вчителів старшої школи в усьому світі. В умовах швидкого розвитку інформаційних технологій та зростання ролі медіа у повсякденному житті, вчителі повинні бути готовими не лише використовувати медіа в освітньому процесі, але й навчати учнів критично оцінювати та аналізувати інформацію, яку вони отримують з різних джерел. Медіаосвіта допомагає розвивати ці навички, формуючи у студентів здатність орієнтуватися в інформаційному просторі та бути медіаграмотними громадянами.

У цьому підрозділі розглянуто досвід таких країн, як Австралія, Угорщина, Фінляндія та Туреччина, у впровадженні медіаосвіти в систему професійної підготовки вчителів старшої школи. Кожна з цих країн має свої унікальні підходи до медіаосвіти, але всі вони розуміють важливість інтеграції медіакомпетентностей у педагогічну освіту.

В Австралії, наприклад, медіаосвіта є частиною національної навчальної програми, що включає розробку критичного мислення та аналізу медіатекстів. Угорщина акцентує увагу на розвитку медіаграмотності через спеціалізовані курси для майбутніх вчителів. Фінляндія, відома своєю високою якістю освіти, інтегрує медіаосвіту в усі рівні навчання, роблячи її невід'ємною частиною педагогічної підготовки. Туреччина, з іншого боку, активно працює над модернізацією своєї системи освіти, включаючи розвиток медіаосвіти як ключового компонента в підготовці вчителів.

Австралія є однією з передових країн у впровадженні медіаосвіти в систему професійної підготовки вчителів старшої школи. Національна навчальна програма Австралії включає медіаосвіту як важливу складову, що відображає сучасні вимоги до педагогів у швидко змінюваному цифровому світі.

В Австралії медіаосвіта інтегрована в освітні програми початкової та середньої школи, а також у підготовку майбутніх вчителів. На рівні вищої освіти, медіаосвіта є частиною педагогічних курсів і включає в себе вивчення теоретичних основ медіаосвіти, а також практичні навички використання медіа в освітньому процесі. Вчителі вчать, як допомогти учням розвивати критичне мислення, аналізувати медіаконтент та створювати власні медіапроекти.

Підготовка вчителів у Австралії включає обов'язкові курси з медіаосвіти, які охоплюють широкий спектр тем: від основ медіаграмотності до складних аспектів цифрової безпеки та етики в медіа. Курси спрямовані на розвиток у вчителів здатності використовувати різні медіаформати для викладання, включаючи відео, аудіо, соціальні медіа та онлайн-платформи.

Австралійські освітні установи застосовують різноманітні методики для викладання медіаосвіти. Вчителі навчаються використовувати інтерактивні підходи, такі як проектне навчання, де учні створюють власні медіапроекти. Це сприяє розвитку у них навичок співпраці, креативності та критичного мислення. Вчителі також отримують навички роботи з різними цифровими інструментами та платформами, що дозволяє їм ефективно інтегрувати медіа у свої уроки.

Медіаосвіта в Австралії сприяє підвищенню якості освітнього процесу. Учні отримують можливість навчатися у середовищі, де активно використовуються сучасні технології та медіа, що підвищує їх зацікавленість і залученість до навчання. Вчителі, які пройшли підготовку з медіаосвіти,

здатні ефективніше комунікувати з учнями, використовувати інтерактивні методи навчання та сприяти розвитку критичного мислення у своїх учнів.

Угорщина значно просунулася у впровадженні медіаосвіти як важливої складової професійної підготовки вчителів старшої школи. Угорські освітні установи акцентують увагу на розвитку медіаграмотності через різноманітні спеціалізовані курси та програми, що готують вчителів до роботи в сучасному інформаційному середовищі.

В Угорщині медіаосвіта включена в загальноосвітні програми, що охоплюють всі рівні освіти, від початкової до вищої. У контексті підготовки вчителів, медіаосвіта є невід'ємною частиною педагогічних курсів у ЗВО. Студенти педагогічних спеціальностей вивчають теоретичні та практичні аспекти медіаосвіти, що дозволяє їм ефективно використовувати медіа у своїй майбутній професійній діяльності.

Підготовка вчителів в Угорщині передбачає обов'язкове вивчення медіаосвіти. Курси медіаосвіти охоплюють такі теми, як медіаграмотність, цифрові технології в освіті, етика та безпека в інтернеті, а також методики використання медіа в навчальному процесі. Майбутні вчителі отримують навички створення та аналізу медіаконтенту, а також використання різних медіаінструментів у викладанні.

В Угорщині застосовуються різноманітні методики для викладання медіаосвіти. Особлива увага приділяється інтерактивним методам навчання, таким як проєктне навчання та кооперативне навчання. Студенти педагогічних факультетів працюють над створенням власних медіапроєктів, що дозволяє їм застосовувати отримані знання на практиці. Крім того, вчителі навчаються використовувати сучасні цифрові інструменти та платформи для підготовки і проведення уроків.

Медіаосвіта в Угорщині позитивно впливає на освітній процес, підвищуючи його ефективність та актуальність. Вчителі, які пройшли

підготовку з медіаосвіти, здатні краще комунікувати з учнями, використовувати інтерактивні методи навчання та сприяти розвитку критичного мислення у школярів. Учні отримують можливість навчатися в сучасному інформаційному середовищі, що сприяє їх зацікавленості та активній участі в освітньому процесі.

Угорщина також активно співпрацює з міжнародними організаціями та освітніми установами з метою обміну досвідом та впровадження кращих практик у сфері медіаосвіти. Ці партнерства сприяють розвитку інноваційних підходів до підготовки вчителів та вдосконаленню освітніх програм з медіаосвіти.

Фінляндія відзначається інноваційними підходами до медіаосвіти в системі професійної підготовки вчителів старшої школи. Медіаосвіта інтегрована в усі рівні педагогічної підготовки, з особливим акцентом на розвиток критичного мислення та навичок аналізу медіаконтенту. Вчителі вчать використовувати цифрові технології та інтерактивні методи навчання, що сприяє більш ефективному залученню учнів до навчального процесу. Фінські школи активно співпрацюють з міжнародними організаціями для обміну досвідом і впровадження передових освітніх практик.

Туреччина активно працює над впровадженням медіаосвіти в систему підготовки вчителів старшої школи. У країні розроблені спеціалізовані курси, які охоплюють теми медіаграмотності, цифрової безпеки та етичних аспектів використання медіа. Турецькі вчителі отримують практичні навички роботи з медіа та цифровими інструментами, що допомагає інтегрувати ці ресурси в навчальний процес. Важливою частиною підготовки є також розвиток критичного мислення у вчителів, що дозволяє їм ефективніше навчати учнів аналізувати і критично оцінювати інформацію з медіа.

Таким чином медіаосвіта є важливою складовою професійної підготовки вчителів старшої школи в Австралії, Угорщині, Фінляндії та Туреччині. В Австралії та Угорщині вона інтегрована у національні навчальні програми з

акцентом на медіаграмотність і цифрові навички. Фінляндія вирізняється інноваційними підходами, розвиваючи критичне мислення та використовуючи цифрові технології. Туреччина акцентує увагу на медіаграмотності, цифровій безпеці та етиці, готуючи вчителів до ефективного використання медіа в навчальному процесі.

3.2. Можливості використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду в теорії і практиці реформування сучасної системи професійної підготовки вчителів старшої школи в Україні

Наші розвідки засвідчують, що прогресивні ідеї зарубіжного досвіду в теорії і практиці реформування сучасної системи професійної підготовки вчителів старшої школи можуть стати на допомогу при розбудові системи педагогічної освіти України у світлі вимог Болонського процесу та інтеграційних спрямувань до європейського освітнього простору.

Визначення особливостей професійної підготовки вчителів в зарубіжних країнах дало нам змогу, по-перше, з'ясувати, що професійна підготовка майбутніх учителів старшої школи відрізняється цілісністю, системністю, поліфункціональністю, різноспрямованістю, практикоорієнтованістю, гнучкістю, диверсифікацією, відкритістю, адаптивністю до вимог Болонського процесу; по-друге, окреслити конкретні засоби подальшого реформування вітчизняної системи професійної підготовки педагогів завдяки творчому використанню прогресивних ідей зарубіжного досвіду на законодавчому, організаційно-педагогічному і змістовно-процесуальному рівнях. Розгляньмо ці рівні:

Законодавчий рівень

1. Враховуючи досвід Австралії, створити національні професійні стандарти для вчителів старшої школи, що включають вимоги до знань, умінь і компетентностей на різних етапах кар'єри.

Австралія має добре розроблену систему професійних стандартів для вчителів, яка охоплює всі аспекти їх професійної діяльності. Ці стандарти описують, що вчителі повинні знати і вміти на кожному етапі своєї кар'єри: від випускника педагогічного університету до провідного фахівця. Вони також визначають вимоги до професійної підготовки, безперервного навчання та розвитку, що забезпечує високий рівень якості освіти в країні.

Для України створення подібних стандартів включатиме розробку детального переліку компетентностей, яких повинні досягати вчителі на кожному етапі своєї кар'єри. Це включатиме:

- Професійні знання: вчителі повинні мати глибокі знання свого предмету, розуміти національну навчальну програму і стандарти освіти, а також знати психологію розвитку учнів старшої школи.
- Професійні вміння: це вміння планувати і проводити уроки, використовувати різноманітні методи викладання, оцінювати успішність учнів і надавати їм зворотний зв'язок, а також організовувати навчальний процес і підтримувати дисципліну.
- Професійні компетентності: вчителі повинні бути здатними до безперервного професійного розвитку, працювати в команді з колегами, батьками і громадою, дотримуватись етичних стандартів поведінки і застосовувати інноваційні підходи до навчання.

Кожен етап кар'єри вчителя повинен мати свої специфічні вимоги. Наприклад, для випускника це можуть бути базові знання і початкові навички, необхідні для роботи під керівництвом досвідченого вчителя. Професіонали повинні мати здатність самотійно планувати і проводити уроки,

використовувати різні методи викладання і працювати з учнями з різними потребами. Висококваліфіковані фахівці повинні мати майстерні знання предмету, вміння розробляти інноваційні навчальні програми і консультувати менш досвідчених колег. Провідні фахівці повинні бути визнаними експертами, брати участь у розробці національних стандартів і програм, публікуватися в професійних журналах і керувати великими освітніми проектами.

Впровадження національних професійних стандартів для вчителів старшої школи в Україні матиме декілька ключових переваг:

- Підвищення якості освіти: чіткі стандарти допоможуть забезпечити високий рівень знань і умінь вчителів, що безпосередньо вплине на якість навчання учнів.
- Професійний розвиток: стандарти забезпечать структуру для безперервного професійного розвитку вчителів, що допоможе їм постійно вдосконалювати свої навички і знання.
- Підвищення престижу професії: впровадження чітких вимог і стандартів підвищить престиж професії вчителя, зробить її більш привабливою для молодих фахівців.
- Гармонізація з міжнародними стандартами: адаптація досвіду Австралії допоможе Україні інтегруватися в міжнародний освітній простір, забезпечуючи визнання українських педагогів за кордоном.

Таким чином, створення і впровадження національних професійних стандартів для вчителів старшої школи на основі австралійського досвіду стане важливим кроком до модернізації української системи освіти, забезпечуючи високу якість навчання і професійного розвитку вчителів.

2. Запровадити законодавчі акти, що регулюють підготовку і акредитацію програм педагогічної освіти, як це робиться в Австралії (Australian Education Act, Higher Education Act).

Запровадження законодавчих актів, що регулюють підготовку і акредитацію програм педагогічної освіти в Україні, на основі досвіду Австралії, включатиме кілька ключових елементів. Австралійські закони, такі як Australian Education Act та Higher Education Act, забезпечують всебічне регулювання освітнього процесу, що сприяє високій якості підготовки вчителів і підтримці стандартів освіти на національному рівні.

Основні положення Australian Education Act встановлюють стандарти та вимоги до якості освіти на всіх рівнях, від початкової до вищої освіти. Цей закон визначає роль і обов'язки державних органів, освітніх установ та регуляторних агентств у забезпеченні якості освіти. Він також запроваджує механізми фінансової підтримки шкіл, орієнтовані на потреби, забезпечуючи рівний доступ до якісної освіти незалежно від місця проживання чи соціально-економічного статусу учнів. Розподіл коштів здійснюється на основі національних пріоритетів і цілей розвитку освіти. Встановлення національних стандартів для всіх навчальних програм, включаючи педагогічні, є ще одним важливим аспектом закону. Регулярне оцінювання якості навчальних програм та їх відповідність встановленим стандартам, а також створення системи моніторингу та звітності про якість освіти забезпечують високий рівень контролю і підзвітності.

Higher Education Act регулює вищу освіту, встановлюючи вимоги до акредитації вищих навчальних закладів і навчальних програм. Цей закон визначає процеси акредитації та сертифікації, забезпечуючи відповідність програм міжнародним стандартам. Він передбачає створення незалежного національного агентства з якості та стандартів вищої освіти, подібного до Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA) в Австралії. Встановлення чітких критеріїв і процедур для акредитації програм педагогічної освіти, проведення регулярних аудиторських перевірок і оцінювань програм гарантує їх відповідність вимогам ринку праці та освітнім

стандартам. Забезпечення прозорості та підзвітності процесу акредитації сприятиме підвищенню довіри до освітньої системи.

Запровадження законодавчих актів в Україні, подібних до австралійських, забезпечить високу якість підготовки вчителів, оскільки всі навчальні програми відповідатимуть національним та міжнародним стандартам. Регулярне оцінювання програм і навчальних закладів сприятиме постійному підвищенню їхньої якості. Встановлення прозорих механізмів фінансування допоможе забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів незалежно від їхнього соціально-економічного статусу, що сприятиме створенню більш рівноправного суспільства. Впровадження стандартів, що відповідають міжнародним, підвищить визнання українських дипломів за кордоном, що сприятиме мобільності студентів і викладачів, а також залученню міжнародних студентів до українських навчальних закладів.

Законодавча підтримка безперервного професійного розвитку викладачів сприятиме їхньому професійному зростанню та підвищенню компетентності. Вчителі матимуть більше можливостей для навчання та вдосконалення своїх навичок, що позитивно вплине на якість викладання. Законодавча підтримка досліджень і інновацій у викладанні сприятиме розвитку нових методик та технологій навчання, що допоможе забезпечити сучасний і актуальний освітній процес, який відповідає потребам суспільства та ринку праці. Запровадження таких законодавчих актів в Україні стане важливим кроком на шляху до модернізації системи освіти, підвищення її якості та забезпечення конкурентоспроможності на міжнародній арені.

3. Використовуючи угорський досвід, забезпечити національне законодавство чіткими вимогами до професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителів.

Використовуючи угорський досвід, забезпечення національного законодавства чіткими вимогами до професійної підготовки та підвищення

кваліфікації вчителів в Україні має ґрунтуватися на комплексному підході. В Угорщині система освіти регулюється законодавчими актами, які чітко визначають вимоги до підготовки педагогів, їхньої акредитації, професійного розвитку та підвищення кваліфікації.

Перш за все, угорське законодавство встановлює чіткі стандарти та критерії для підготовки вчителів. Ці стандарти охоплюють всі аспекти педагогічної освіти, включаючи теоретичну підготовку, педагогічну практику, методику викладання та використання інноваційних технологій. Наприклад, у Угорщині Міністерство культури та інновацій, а також інші відповідальні міністерства, розробляють і публікують освітні програми, що містять конкретні вимоги до знань і навичок, які повинні мати майбутні вчителі.

Україні слід врахувати цей досвід і розробити національні освітні програми, які включатимуть стандартизовані вимоги до підготовки вчителів. Це може включати як загальнонаціональні стандарти, так і специфічні вимоги для різних рівнів освіти (початкова, середня, старша школа) та спеціальностей. Така стандартизація забезпечить єдиний рівень підготовки вчителів по всій країні.

4. Встановити модель фінансування, що орієнтується на потреби шкіл, включаючи спеціальні гранти та програми підтримки для підготовки педагогів, як у Фінляндії.

Це передбачає створення комплексної системи, яка забезпечує справедливий і ефективний розподіл ресурсів для освітніх установ.

Фінська модель фінансування освіти базується на принципі рівноправності та інклюзивності, що означає надання рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від їхнього місця проживання чи соціально-економічного статусу. Основна ідея полягає в тому, щоб забезпечити фінансування відповідно до конкретних потреб шкіл та учнів.

Перш за все, необхідно провести детальний аналіз потреб шкіл, враховуючи кількість учнів, рівень підготовки педагогічного складу, стан інфраструктури та особливі потреби учнів. На основі цього аналізу можна розробити індивідуальні плани фінансування для кожної школи. Цей підхід дозволяє ефективніше використовувати наявні ресурси та забезпечити підтримку саме тим школам, які найбільше цього потребують.

Одним з ключових елементів фінської моделі є система спеціальних грантів, що надаються школам для реалізації конкретних проєктів та програм. Ці гранти можуть бути спрямовані на розвиток інфраструктури, закупівлю сучасного навчального обладнання, впровадження інноваційних методик навчання або підвищення кваліфікації педагогів. Наприклад, гранти можуть бути використані для організації курсів підвищення кваліфікації вчителів, участі в міжнародних освітніх програмах або проведення досліджень у сфері педагогіки.

Програми підтримки для підготовки педагогів включають фінансування додаткових освітніх курсів, стажувань та тренінгів для вчителів. У Фінляндії, наприклад, вчителі мають можливість регулярно проходити курси підвищення кваліфікації, що фінансуються державою. Це дозволяє їм постійно вдосконалювати свої знання та навички, впроваджувати нові педагогічні методики та адаптуватися до змін у освітній сфері.

Також важливим аспектом є фінансова підтримка для нових вчителів, які тільки починають свою кар'єру. У Фінляндії діють програми менторства, де досвідчені педагоги допомагають новачкам адаптуватися до роботи у школі. Ці програми також можуть бути частково фінансовані за рахунок спеціальних грантів.

Запровадження подібної моделі фінансування в Україні дозволить забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів, підтримати професійний розвиток вчителів та підвищити ефективність використання

фінансових ресурсів у освітній системі. Це сприятиме покращенню якості освіти в Україні та забезпечить відповідність сучасним міжнародним стандартам.

5. Враховуючи досвід Туреччини, створити програми державного фінансування для професійного розвитку вчителів.

Має включати кілька ключових елементів, спрямованих на забезпечення безперервного підвищення кваліфікації та професійного зростання педагогів. Туреччина має добре розвинену систему державної підтримки для професійного розвитку вчителів, що може служити прикладом для впровадження подібних програм в Україні.

Перш за все, слід створити державну програму, яка забезпечуватиме фінансову підтримку для вчителів, що бажають підвищувати свою кваліфікацію. Ця програма повинна включати різноманітні форми фінансової допомоги, такі як гранти, стипендії та фінансування участі в курсах та семінарах. Гранти можуть бути надані вчителям для участі в національних та міжнародних освітніх програмах, що дозволить їм отримати нові знання та обмінятися досвідом з колегами з інших країн.

Другим важливим аспектом є фінансування створення та проведення спеціалізованих курсів підвищення кваліфікації. В Туреччині держава активно підтримує організацію таких курсів на базі університетів та інших освітніх установ. В Україні слід створити мережу акредитованих центрів підвищення кваліфікації, які будуть пропонувати широкий спектр курсів для вчителів різних спеціальностей. Фінансування цих курсів може здійснюватися через державні гранти або субсидії, що забезпечить доступність навчання для всіх педагогів.

Також важливо передбачити фінансову підтримку для вчителів, які беруть участь у довгострокових програмах професійного розвитку, таких як магістерські та докторські програми. У Туреччині існують спеціальні

стипендії для вчителів, що навчаються на таких програмах, що дозволяє їм поєднувати роботу та навчання без фінансових труднощів. Запровадження подібних стипендій в Україні сприятиме підвищенню рівня освіти та наукової роботи серед педагогів.

Важливим елементом також є створення програм менторства та наставництва, фінансованих державою. В Туреччині такі програми підтримуються на державному рівні, що дозволяє новим вчителям отримувати необхідну допомогу та підтримку від досвідчених колег. В Україні слід розробити подібні програми, які передбачатимуть фінансову компенсацію наставникам за їхню роботу, а також забезпечення ресурсами для проведення тренінгів та консультацій.

Крім того, держава може фінансувати участь вчителів у міжнародних конференціях, симпозіумах та семінарах. Це дозволить українським педагогам бути в курсі останніх новинок у сфері освіти, впроваджувати передові методики та встановлювати професійні контакти з колегами з інших країн. В Туреччині держава активно підтримує участь вчителів у таких заходах, надаючи гранти та фінансову допомогу.

Впровадження програм державного фінансування для професійного розвитку вчителів в Україні на основі турецького досвіду сприятиме підвищенню кваліфікації педагогів, забезпечить їх безперервний професійний розвиток та адаптацію до сучасних вимог освіти. Це, в свою чергу, позитивно вплине на якість навчального процесу та загальний рівень освіти в країні.

Організаційно-педагогічний рівень

1. Формування професійних навчальних спільнот (Professional Learning Communities, PLCs) на основі досвіду Австралії. В Австралії професійні навчальні спільноти є важливою складовою системи підвищення кваліфікації вчителів. У цих спільнотах вчителі мають можливість спільно розробляти

навчальні програми, обговорювати педагогічні підходи та обмінюватися досвідом. Запровадження PLCs в Україні сприятиме підвищенню професійної майстерності вчителів, розвитку колегіальності та створенню підтримуючого професійного середовища.

2. Індивідуалізація професійного розвитку на основі досвіду Фінляндії. У Фінляндії значна увага приділяється індивідуальним планам професійного розвитку для вчителів. Кожен вчитель разом з адміністрацією школи складає індивідуальний план, що враховує його професійні потреби та інтереси. В Україні доцільно впровадити систему індивідуальних планів професійного розвитку, що дозволить враховувати особливості кожного вчителя та сприятиме більш ефективному підвищенню кваліфікації.

3. Створення регіональних центрів підтримки вчителів на основі досвіду Угорщини. В Угорщині діють регіональні педагогічні освітні центри, що надають консультації та підтримку вчителям на місцевому рівні. Такі центри займаються організацією тренінгів, семінарів, наданням методичних матеріалів та підтримкою вчителів у впровадженні нових методик. В Україні слід створити подібні регіональні центри, які забезпечуватимуть оперативну та доступну підтримку вчителям у їхній професійній діяльності.

4. Впровадження системи ротації вчителів на основі досвіду Туреччини. У Туреччині діє система ротації вчителів, що дозволяє педагогам змінювати школи та регіони роботи на певний період. Це сприяє обміну досвідом між вчителями з різних шкіл, підвищує їхню мобільність та адаптивність до різних навчальних умов. В Україні впровадження системи ротації може сприяти професійному зростанню вчителів, поширенню передового досвіду та розвитку гнучкості у педагогічній практиці.

5. Запровадження системи наставництва для керівників шкіл на основі досвіду Австралії. В Австралії існує програма наставництва для новопризначених керівників шкіл, що дозволяє їм отримувати підтримку від

більш досвідчених колег. В Україні доцільно впровадити подібну систему, що допоможе новим керівникам шкіл адаптуватися до управлінських обов'язків, підвищить їхні лідерські якості та сприятиме ефективному управлінню школою.

6. Організація мобільних навчальних груп на основі досвіду Фінляндії. У Фінляндії діють мобільні навчальні групи, що працюють над певними проектами або темами, переміщуючись між різними школами. Це дозволяє поширювати передовий досвід та нові методики навчання серед більшої кількості вчителів. В Україні можна створити мобільні групи експертів, що допомагатимуть школам у впровадженні нових підходів до навчання та підвищення кваліфікації вчителів.

7. Розробка та впровадження онлайн-платформи для професійного розвитку вчителів на основі досвіду Туреччини. У Туреччині діє національна онлайн-платформа для професійного розвитку вчителів, де вони можуть проходити курси, отримувати сертифікацію та обмінюватися досвідом. В Україні створення подібної платформи дозволить забезпечити доступ до якісного навчання та ресурсів для вчителів з усіх регіонів країни, підвищуючи їхню кваліфікацію та професійний рівень.

Змістовно-процесуальний рівень

1. Інтеграція проектного навчання на основі досвіду Фінляндії. Фінляндія відома своїм підходом до проектного навчання, де учні працюють над міждисциплінарними проектами, що сприяє розвитку критичного мислення, творчості та командної роботи. В Україні слід впровадити проектне навчання в програми підготовки вчителів, що включатиме розробку і впровадження власних проектів, роботу в групах та презентації результатів. Це сприятиме підвищенню практичних навичок майбутніх педагогів і підготовці їх до роботи в сучасному освітньому середовищі.

2. Використання диференційованого навчання на основі досвіду Австралії

Австралійські школи широко використовують диференційоване навчання, що враховує індивідуальні потреби та рівень підготовки учнів. В Україні слід включити в програми підготовки вчителів методики диференціації, що дозволять педагогам адаптувати навчальні матеріали і підходи до різних рівнів здібностей учнів. Це включає використання різноманітних завдань, адаптованих під конкретні потреби учнів, що сприятиме більш ефективному навчанню та залученню всіх учнів до освітнього процесу.

3. Впровадження інклюзивного навчання на основі досвіду Туреччини

Туреччина активно працює над розвитком інклюзивної освіти, забезпечуючи навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах. В Україні слід розробити і впровадити курси з інклюзивного навчання в програми підготовки вчителів, що охоплюватимуть методики роботи з дітьми з різними особливостями розвитку, адаптацію навчальних матеріалів і створення інклюзивного середовища в класі. Це сприятиме підвищенню рівня компетенцій педагогів у роботі з різними групами учнів.

4. Використання методів активного навчання на основі досвіду Угорщини

В Угорщині активно впроваджуються методи активного навчання, такі як дискусії, дебати, симуляції та рольові ігри. В Україні слід включити в програми підготовки вчителів тренінги та курси з методів активного навчання, що сприятиме розвитку навичок критичного мислення, комунікації та співпраці серед учнів. Вчителі повинні навчитися ефективно використовувати ці методи для підвищення залученості учнів і стимулювання їхньої активності на уроках.

5. Розробка і впровадження сучасних освітніх програм на основі досвіду Фінляндії

Фінляндія відома своїми сучасними освітніми програмами, які постійно оновлюються і адаптуються до потреб суспільства та ринку праці. В Україні слід розробити і впровадити гнучкі освітні програми для підготовки вчителів, що включатимуть сучасні наукові досягнення, інноваційні методики та технології навчання. Це забезпечить актуальність і відповідність програм підготовки вчителів сучасним вимогам освіти.

6. Підготовка вчителів до використання міждисциплінарного підходу на основі досвіду Австралії

В Австралії активно використовується міждисциплінарний підхід, що дозволяє інтегрувати знання з різних предметів у єдиний навчальний контекст. В Україні слід впровадити курси з міждисциплінарного підходу в програми підготовки вчителів, що дозволить педагогам розробляти і проводити уроки, які інтегрують знання з різних дисциплін, сприяючи розвитку комплексного мислення учнів.

Питання для самоконтролю

1. Які основні складові медіаосвіти в системі професійної підготовки вчителів старшої школи в Австралії?
2. Як інтегрується медіаосвіта в навчальні програми середньої старшої школи в Австралії?
3. Які методики використання медіа у викладанні застосовуються в Австралії?
4. Яку роль відіграють спеціалізовані курси в розвитку медіаграмотності в Угорщині?
5. Чим відрізняється підхід Угорщини до викладання медіаосвіти від підходів інших країн?

6. Які теми охоплюють курси медіаосвіти для майбутніх вчителів в Угорщині?
7. Які інноваційні підходи до медіаосвіти використовуються в Фінляндії?
8. Як інтегрується медіаосвіта у всі рівні педагогічної підготовки у Фінляндії?
9. Які методи викладання медіаосвіти сприяють залученню учнів до освітнього процесу в Фінляндії?
10. Які ключові компоненти медіаосвіти розроблено в Туреччині?
11. Як впроваджується критичне мислення в навчальні програми медіаосвіти в Туреччині?
12. Які спеціалізовані курси розроблено для підготовки вчителів у Туреччині?
13. Як можна використати досвід медіаосвіти Австралії для реформування системи підготовки вчителів в Україні?
14. Які уроки з впровадження медіаосвіти в Угорщині можуть бути корисними для українських педагогів?
15. Як можна адаптувати фінські підходи до медіаосвіти для потреб української системи освіти?

Практичні завдання

1. Розробіть медіаплан для інтеграції медіаосвіти в навчальний процес старшої школи, враховуючи досвід Австралії.
2. Виконайте аналіз декількох медіатекстів (статей, відео, новинних сюжетів), використовуючи критичні підходи, розроблені в Австралії.
3. Створіть програму спеціалізованого курсу з медіаграмотності для майбутніх вчителів, подібного до угорських програм.
4. Розробіть проектне завдання для учнів старшої школи, яке включає створення власного медіапроекту (відео, подкасту, блогу) на основі фінського досвіду.

5. Створіть серію інтерактивних занять з використанням відео, аудіо та соціальних медіа для розвитку критичного мислення у учнів, як це робиться в Австралії.
6. Розробіть урок, який використовує різні цифрові інструменти та платформи (наприклад, Google Classroom, Canva) для медіаосвіти.
7. Розробіть курс лекцій з етики та безпеки в медіа на основі угорських програм.
8. Досліджуйте професійні стандарти для вчителів в Австралії та запропонуйте рекомендації щодо їх адаптації в Україні.
9. Розробіть проект національних стандартів для підготовки вчителів, враховуючи досвід Австралії та Туреччини.
10. Створіть індивідуальний план професійного розвитку для вчителя, враховуючи підходи Фінляндії.
11. Розробіть модель фінансування професійного розвитку вчителів, включаючи спеціальні гранти та програми підтримки, як це робиться у Фінляндії.
12. Розробіть програму менторства для нових вчителів, базуючись на досвіді Угорщини.
13. Запропонуйте план створення регіональних центрів підтримки вчителів в Україні на основі досвіду Угорщини.
14. Розробіть структуру та зміст онлайн-платформи для професійного розвитку вчителів, використовуючи досвід Туреччини.
15. Створіть план впровадження інноваційних методик навчання, як це робиться у Фінляндії, та адаптуйте його для українських шкіл.

ПІСЛЯМОВА

У процесі розробки цього навчального посібника для дистанційного курсу ми прагнули всебічно проаналізувати систему професійної підготовки вчителів старшої школи у зарубіжних країнах, зокрема на прикладі Австралії, Угорщині, Фінляндії та Туреччині. Наше дослідження охопило три основні розділи: теоретичні засади професійної підготовки, особливості організації освітнього процесу та перспективні напрями реформування цієї системи в контексті використання зарубіжного досвіду в Україні.

У першому розділі, присвяченому теоретичним засадам, ми зосередилися на аналізі законодавчої бази та проблем, пов'язаних з професійною підготовкою вчителів старшої школи у педагогічній науці. Наші дослідження показали, що в кожній з розглянутих країн існують специфічні підходи до підготовки педагогів, які відображають національні особливості освітньої політики та практики. Важливою частиною аналізу стало вивчення законодавчих актів та нормативних документів, які регулюють систему освіти, що дозволило нам зрозуміти основні принципи та стандарти, на яких базується підготовка вчителів у цих країнах. Зокрема, було виявлено, що австралійська система освіти відзначається високим рівнем приватизації та ефективною нормативно-правовою базою, яка забезпечує високу якість та підзвітність освіти. В Угорщині ключова роль у формуванні освітньої політики належить центральним урядовим органам, які здійснюють контроль за освітніми процесами на всіх рівнях. Фінляндія відома своєю гнучкою та інноваційною системою підготовки вчителів, яка орієнтована на безперервний професійний розвиток педагогів. Туреччина, у свою чергу, активно працює над модернізацією системи педагогічної освіти з урахуванням сучасних вимог та стандартів.

Другий розділ зосередився на практичних аспектах професійної підготовки вчителів старшої школи. Ми детально розглянули організацію підготовки вчителів, зміст навчальних програм, форми та методи навчання, а також педагогічну практику в Австралії, Угорщині, Фінляндії та Туреччині. Наші дослідження показали, що у всіх цих країнах існують розвинені системи педагогічної практики, які забезпечують майбутніх вчителів необхідними навичками та знаннями для успішної роботи у школах. Зокрема, в Австралії значну увагу приділяють практичній підготовці студентів, яка здійснюється у тісній співпраці з освітніми установами та під керівництвом досвідчених менторів. В Угорщині система підготовки вчителів також включає значний обсяг педагогічної практики, що дозволяє студентам набувати реального досвіду роботи у школах. Фінляндія відома своєю інноваційною підходом до підготовки педагогів, що включає інтеграцію новітніх технологій та методик навчання. Туреччина активно впроваджує нові підходи до педагогічної освіти, орієнтуючись на підвищення якості навчання та професійного розвитку вчителів.

У третьому розділі ми звернули увагу на перспективні напрями професійної підготовки вчителів старшої школи та можливості використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду в реформуванні системи підготовки вчителів в Україні. Особливу увагу було приділено медіаосвіті та інформатизації освітнього процесу, які є ключовими елементами сучасної педагогічної освіти. Наші дослідження показали, що в багатьох зарубіжних країнах активно впроваджуються інноваційні методики навчання, які сприяють розвитку критичного мислення, творчих здібностей та соціальних навичок учнів. Наприклад, в Австралії значна увага приділяється розвитку професійних компетентностей вчителів через використання інформаційних та комунікаційних технологій. Угорщина активно впроваджує інноваційні методики навчання та підвищення кваліфікації педагогів. Фінляндія відома

своєю високою якістю освіти, яка базується на постійному вдосконаленні педагогічної практики та використанні сучасних технологій. Туреччина також робить значні кроки у напрямі модернізації освітньої системи, впроваджуючи новітні методики та технології навчання.

На основі проведеного аналізу можна зробити кілька ключових висновків. По-перше, успішна система професійної підготовки вчителів базується на міцній законодавчій та нормативній основі, яка забезпечує високі стандарти якості освіти та сприяє постійному професійному розвитку педагогів. Законодавча база, яка регулює систему освіти, повинна бути гнучкою та адаптованою до сучасних вимог, що забезпечить відповідність освітніх програм потребам суспільства та ринку праці. По-друге, важливою складовою підготовки вчителів є інтеграція педагогічної практики у освітній процес, що дозволяє майбутнім вчителям набувати необхідних навичок у реальних умовах роботи у школі. Педагогічна практика повинна бути систематичною, добре структурованою та інтегрованою з теоретичною підготовкою, що забезпечить формування компетентних та професійно підготовлених педагогів. По-третє, інформатизація та медіаосвіта є невід'ємними елементами сучасної педагогічної освіти, які сприяють підвищенню якості навчання та підготовки вчителів до роботи в умовах інформаційного суспільства. Використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у освітньому процесі дозволяє забезпечити доступ до якісних освітніх ресурсів, розвивати інформаційну культуру учнів та педагогів, а також підвищувати ефективність навчання.

Підсумовуючи, можна зазначити, що досвід Австралії, Угорщини, Фінляндії та Туреччини у сфері професійної підготовки вчителів старшої школи є надзвичайно цінним для України. Використання прогресивних ідей та найкращих практик цих країн може суттєво сприяти реформуванню системи підготовки вчителів в Україні, підвищенню якості освіти та забезпеченню

високого рівня професійної компетентності педагогів. Сподіваємося, що цей навчальний посібник для дистанційного курсу стане корисним інструментом для викладачів, студентів та освітніх адміністраторів, сприяючи розвитку сучасної та ефективної системи педагогічної освіти в нашій країні.

Наше дослідження підтвердило важливість міжнародної співпраці та обміну досвідом у галузі педагогічної освіти. Використання зарубіжного досвіду дозволяє не лише запозичити найкращі практики, але й адаптувати їх до національних умов, враховуючи специфіку української освітньої системи. Успішна реалізація реформ у сфері професійної підготовки вчителів вимагає комплексного підходу, який включає оновлення законодавчої бази, розробку нових освітніх програм, підвищення кваліфікації педагогів, а також активне впровадження новітніх технологій та методик навчання.

Таким чином, цей посібник є важливим кроком у напрямку вдосконалення системи педагогічної освіти в Україні. Сподіваємося, що матеріали, представлені у посібнику, будуть корисними для широкого кола освітян та сприятимуть розвитку професійної компетентності вчителів старшої школи. Ми віримо, що використання прогресивних ідей та досвіду зарубіжних країн допоможе суттєво підвищити якість української освітньої системи та забезпечити підготовку висококваліфікованих педагогів, здатних відповідати викликам сучасного світу.