

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ  
ТА ЄВРОАТЛАНТИЧНОМУ  
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

*Монографія*

КИЇВ  
«ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА»  
2011

УДК 378:37]-048.35(4)  
ББК 74.58 p(4)  
М 74

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти  
і освіти дорослих НАПН України  
протокол № 1 від 27 січня 2011р.*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

*М.П. Леценко* — доктор педагогічних наук, професор

*М.М.Солдатенко* — доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

М 74 **Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія** [Н.М.Авшенюк, В.О.Кудін, О.І.Огієнко, Н.О.Постригач, Л.П.Пуховська, Т.С.П'ятакова, О.В.Сулима]. — К.: ВИДАВ, 2011. — 342 с.

ISBN 978-966-644-201-0

У монографії вперше у вітчизняній педагогіці висвітлено проблеми модернізації педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу як складової формування європейського простору вищої освіти і науки на початку ХХІ ст. Наголошується, що розвиток професійної підготовки вчителів у країнах Європейського Союзу зумовлений як специфічними внутрішніми політичними, економічними й національними традиціями, так і різноманітними зовнішніми тенденціями глобалізації, інтернаціоналізації, інтеграції.

Колективна монографія знайомить педагогічну громадськість України із процесами утвердження європейських вимірів якості педагогічної освіти та запровадження компетентнісного підходу до підготовки педагогічного персоналу, утвердження спільних вимог до навчальних планів та програм професійного розвитку вчителів.

Монографія розрахована на широке коло освітян, які є неабайдужими до проблем розвитку сучасної педагогічної освіти у контексті глобалізації та побудови суспільства знань.

Н.М.Авшенюк (передмова, розділ 1, §1.2., розділ 3, § 3.2., післямова)

В.О.Кудін (передмова, розділ 1, §1.1., післямова)

О.І.Огієнко (розділ 2, § 2.1.)

Н.О.Постригач (розділ 2, § 2.2.)

Л.П.Пуховська (розділ 1, §1.2., розділ 3, § 3.1)

Т.С.П'ятакова (розділ 2, § 2.4.)

О.В.Сулима (розділ 2, § 2.3., іменний покажчик)

**УДК 378:37]-048.35(4)  
ББК 74.58 p(4)**

ISBN 978-966-644-201-0

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2011  
© Педагогічна думка, 2011

# ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА .....	5
<b>РОЗДІЛ 1</b> .....	8
МОДЕРНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....	8
ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ .....	8
1.1. Засоби масової інформації у модернізації сучасної освіти .....	8
1.1.1. Електронно-обчислювальні технології, їх вплив на освіту й виховання .....	9
1.1.2. Засоби масової інформації: питання свідомості, свободи і відповідальності .....	24
1.2. Стратегії модернізації педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції .....	31
<b>РОЗДІЛ 2</b> .....	41
ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СПІВДРУЖНОСТІ .....	41
2.1. Реформування педагогічної освіти та організація підготовки вчителів у Норвегії .....	41
2.1.1. Оновлення педагогічної освіти .....	42
2.1.2. Особливості організації професійної підготовки майбутніх учителів .....	47
2.1.3. Структура педагогічної освіти Норвегії .....	50
2.1.4. Зміст підготовки норвезького вчителя .....	55
2.1.5. Роль педагогічної практики у професійній підготовці вчителя .....	60
2.1.6. Тенденції розвитку педагогічної освіти Норвегії .....	64
2.2. Розвиток педагогічної освіти в Грецькій Республіці (друга половина ХХ — початок ХХІ сторіч) .....	68
2.2.1. Особливості реформування грецької освіти у другій половині ХХ століття .....	69
2.2.2. Структура системи освіти Грецької Республіки .....	73
2.2.3. Університетська педагогічна освіта в Греції .....	77
2.2.4. Пріоритетні напрями розвитку педагогічної освіти Грецької Республіки на зламі ХХ та ХХІ сторіч .....	79
2.2.5. Сучасні аспекти підготовки педагогічного персоналу для різних рівнів освіти Греції .....	82
2.2.6. Напрями та перспективи розвитку педагогічної освіти Греції в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору .....	89
2.3. Професійна підготовка педагогів дошкільної освіти у Федеративній Республіці Німеччина .....	97

2.3.1. Історико-педагогічні основи підготовки вихователів у ФРН .....	99
2.3.2. Підготовка бакалаврів дошкільного виховання у Німеччині в умовах євроінтеграції .....	106
2.3.3. Програми підготовки магістрів дошкільного навчання і виховання у ФРН .....	110
2.3.4. Післядипломне навчання німецьких педагогів дошкільної освіти .....	117
2.4. Розвиток громадянської освіти та підготовка майбутніх учителів до її реалізації у Швейцарській Конфедерації .....	122
2.4.1. Громадянська освіта і держава .....	122
2.4.2. Громадянська освіта в умовах полікультуралізму Швейцарської Конфедерації .....	128
2.4.3. Підготовка швейцарських учителів для середньої та старшої профільної шкіл .....	131
2.4.4. Оновлення базової та післядипломної професійної підготовки вчителів Швейцарії у контексті європейської інтеграції .....	134
<b>РОЗДІЛ 3</b> .....	145
<b>ЄВРОПЕЙСЬКІ ВИМІРИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</b> .....	145
3.1. Компетентнісний підхід до європейського виміру якості педагогічної освіти .....	145
3.1.1. Європейський вимір педагогічної освіти: етапи розвитку .....	146
3.1.2. Компетентнісний підхід у педагогічній освіті: європейський досвід .....	155
3.2. Утвердження європейських вимог до курикулуму педагогічної освіти .....	166
3.2.1. Напрями курикулярних реформ педагогічної освіти .....	167
3.2.2. Європейські принципи удосконалення навчальних програм .....	180
<b>ПІСЛЯМОВА</b> .....	191
<b>ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК</b> .....	217
<b>ДОДАТКИ</b> .....	218

## ПЕРЕДМОВА

Історія розвитку людства невід'ємно пов'язана з освітою і вихованням людини. Зміни в освіті завжди зумовлювалися тими вимогами, які ставив черговий етап суспільного розвитку людей. У контексті змін завжди перепліталася традиційне, перевірене життям з тим новим, що привносили наукові відкриття і потреби підготовки фахівців до взаємодії зі світом, що динамічно оновлюється. Значні науково-технічні здобутки другої половини ХХ — початку ХХІ століть, розширення соціально-економічних, наукових і культурних зв'язків між народами та країнами викликали потребу оновлення й модернізації освіти, її узгодженості з новими життєвими вимогами.

Останні десятиліття ознаменувалися глобальним неперервним процесом реформування педагогічної освіти: змісту, організації процесу навчання й підготовки, професійних компетенцій вчителя тощо. Цей процес не викликає здивувань і вважається закономірним, адже він відбувається не просто на зламі тисячоліть, що характеризується просторово-часовим аспектом, а під час радикальної зміни епох: від індустріального до інформаційного суспільства, в розвитку якого знання, освіта, освічений людський капітал відіграють ключову роль. А відтак очікування й сподівання щодо кваліфікації вчителя — носія суспільного знанневого досвіду — і якості його професійної підготовки зазнають відповідних змін, спричинених насамперед суспільними трансформаціями. Нова роль учителя в інформаційному суспільстві знань, якого ЮНЕСКО проголошує головною рушійною силою суспільних трансформацій ХХІ століття, є результатом складної сукупності чинників, що зумовлюють суттєві зміни в житті людства. Її реалізація не здійснюється автоматично, а потребує широкого спектра політичних кроків у галузі педагогічної освіти й розвитку вчителів.

Приєднання України до Болонського процесу й Лісабонської конвенції спонукає до ретельного вивчення європейських підходів до оновлення педагогічної освіти в умовах інтеграційних процесів та пошуку оптимальних і корисних прикладів для вітчизняної системи підготовки педагогічного персоналу. Порівняльний аналіз стратегічних, нормативних, методологічних документів європейських країн та міжнародних організацій, виявлення спільних рис та відмінностей актуалізуються у контексті завдань створення єдиного європейського освітнього простору, зокрема проблеми визнання стандартів освіти, встановлення еквівалентності академічних кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо. Відтак звернення до проблем модернізації педагогічної освіти за умов євроатлантичної інтеграції, висвітлених у монографії науковців відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, зумовлене, зокрема, необхідністю осмислення особливостей модернізації педагогічної освіти в Євро регіоні як складової

формування європейського простору вищої освіти і науки на початку ХХІ ст.

У програмних документах України, насамперед Законі «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Концепції педагогічної освіти (1999 р.), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004 р.), Державній програмі «Вчитель» (2002 р.), Національній доповіді «Цілі розвитку тисячоліття», «Білій книзі національної освіти України» (2009 р.), наголошується на необхідності створення в Україні системи педагогічної освіти на основі національних досягнень та усталених європейських традицій. У цьому контексті зростає значення вивчення специфіки організації та функціонування систем педагогічної освіти провідних країн Європи.

За відому нам історію освіти сталося так, що після багатьох здобутків у стародавньому Китаї, Індії, Середній Азії подальший її розвиток, починаючи з першого тисячоліття новітньої історії, перемістився в країни Європи. Першими серед них стали античні греки, а пізніше, висловлені й сформульовані ними ідеали та принципи освіти почали запозичувати інші країни розвивати й розвивати їх. Найвидатніше відкриття в галузі освіти належить синові словацького народу Яну Амосу Каменському, який у своїй знаменитій «Великій дидактиці» запропонував нові принципи організації освіти на всіх рівнях, чітко сформулював основну мету всієї освіти й виховання. Зроблені ним відкриття настільки доступні для всіх і геніальні, що вже майже чотириста років людство користується ними, періодично доповнюючи й збагачуючи їх досягненнями науки та адаптуючи до змін у суспільному розвитку людей.

Глобальний характер нових викликів зумовлює потребу спільного пошуку різними країнами шляхів їх розв'язання. Дослідження показало, що нині перед сучасною освітою постала проблема не лише впровадження в навчальний процес новітніх технологій, а й творче їх поєднання з раніше існуючими формами та методами навчання. Суть питання полягає в тому, що широке впровадження у навчальний процес комп'ютерних технологій, мережі Інтернет, аудіовізуальних засобів — це не просто ознайомлення з принципами їх використання у навчанні й повсякденному побуті. Викликають певне занепокоєння прояви складних психологічних проблем, пов'язаних із потребою поєднання традиційних форм навчання з різноманітними електронними засобами. Особливо це виявилось у зв'язку з поступовим переходом від традиційних друкованих підручників до електронних, котрі почали використовуватися у процесі навчання. Розмислам на цю тему присвячено, зокрема, перший розділ колективної монографії.

На новітньому історичному етапі динамізм професійної підготовки вчителів у країнах Європейського Союзу зумовлений як специфічними внутрішніми політичними, економічними, національними традиціями, так і різноманітними зовнішніми тенденціями: глобалізації,

інтернаціоналізації, інтеграції. Над проблемою модернізації освіти працюють вчені й педагоги багатьох країн світу, як Сходу, так і Заходу. Поряд з тим, що прагнуть реалізувати в сучасній освіті США, Росія, Китай, Японія, чимало зроблено в країнах ЄС. Особливого значення набувають результати реформаційних процесів, здійснених Скандинавськими країнами, Грецькою Республікою, Федеративною Республікою Німеччина, Швейцарською Конфедерацією. У вітчизняній літературі їх досвід недостатньо відомий. Другий розділ колективної монографії знайомить педагогічну громадськість України із здобутками в галузі модернізації педагогічної освіти, зокрема в підготовці педагогів дошкільної освіти, вчителів початкової й середньої школи, та реалізацією громадянської освіти вчителями в полікультурному просторі Європейської Співдружності.

У третьому розділі книги автори висвітлюють проблему утвердження європейських вимірів якості педагогічної освіти та запровадження компетентнісного підходу в її розв'язанні, зокрема через утвердження спільних підходів до розробки навчальних планів та програм професійної підготовки й розвитку вчителів. Осмислюючи ціннісний аспект поняття «європейський вимір освіти», дослідники проаналізували складові характеристики «європейського вчителя», формування яких зумовлено соціально-політичним та культурним контекстом європейського суспільства. В цілому науковці наголошують, що узгоджені зусилля європейської педагогічної громади щодо модернізації педагогічної освіти, активна політична підтримка цього процесу на національному та загальноєвропейському рівнях уможливує створення європейського простору педагогічної освіти.

Монографія розрахована на широке коло освітян, небайдужих до проблем розвитку сучасної педагогічної освіти в контексті широких інтеграційних процесів та побудови суспільства знань.

## РОЗДІЛ 1

# МОДЕРНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

### 1.1. Засоби масової інформації у модернізації сучасної освіти

Проблема модернізації сучасної освіти набула особливого значення, зокрема у зв'язку з появою нових технічних засобів навчання і можливостей розширення меж удосконалення всієї системи освіти.

Ще у 60-ті роки ХХ ст. почали з'являтися перші праці, присвячені проблемам упровадження комп'ютера в повсякденне життя суспільства. Чимало з того, що тоді здавалося далеким майбутнім, стало реальністю в наші дні. У цьому сенсі варто звернутися до колективної монографії американських вчених «Computers and Thought» («Комп'ютер і мислення»), опублікованої в 1963 р., під редакцією професорів Каліфорнійського університету (Берклі) Едварда Фейгенбаума і Джоні Фельдмана. Варто тому, що вони змогли правильно визначити основні напрями «евристичного програмування», пов'язаного з дослідженням і можливістю моделювання окремих аспектів психічної діяльності людини. Згодом передбачуване ними почало реалізуватися в розвитку сучасних засобів масової інформації, насамперед у створенні всесвітньої комп'ютерної мережі.

Автори висловлювали впевненість у можливості створення пристроїв, які навчаються і здатні здійснювати складні обчислювальні функції «значно краще за людину з середнім рівнем розвитку інтелекту» (в наші дні — навіть найрозвиненішу людину). Порушували вони і проблему «штучного розуму», однією з найважливіших можливостей якого розглядався механічний переклад з однієї мови на іншу.

Згодом, у 70-ті роки ХХ ст., була опублікована книга видатного американського вченого Карла Прибрама «Language of the Brain» («Мова мозку»). На основі багатьох експериментів К. Прибрам викладає принципи мозкового кодування, аналізуючи основні функції мозку, його роль у впливі на психічні процеси та комунікативні структури. У книзі розкрита притаманна властивість мозку формувати різні коди, що призводить до появи різних мов і водночас містить засоби подолання їх відмінностей.

Учений ставив важливе завдання розробки комп'ютерних методів інформаційної вибірки, що привело до появи таких функцій комп'ютера, які не лише зберігають і передають людям різноманітну інформацію, а й уперше разом з людським мозком можуть вибирати потрібне.

Зверталася увага на те, що, як відомо, будь-яке життєве явище може бути пояснене на різних рівнях, а це означає, що процеси людського мислення можуть бути пояснені через явища, які відбуваються в мозку через електричні й хімічні процеси.



За роки, що минули після висловлення цих припущень, як вітчизняні, так і зарубіжні нейрофізіологи та психофізіологи зробили чимало. По-новому почали розглядатися багато питань життя, розвитку, функцій і природи свідомості, психіки. Виникло переконання, що еволюція життя є своєрідною формулою розвитку, алгоритмів порядку, який протистойть «хаосу» неживої природи. Як зазначає видатний учений, нейрофізіолог В.С. Репін, закони неживої природи не можуть пояснити феномену життя, множинності його форм і видів, на це здатні тільки живі системи, наділені унікальною здатністю здійснювати складні фізіологічні процеси на основі досить простих хімічних реакцій. Суть у тому, що клітини мають три унікальні якості:

1. Відтворюють порядок з попереднього порядку: найважливіша інформація, план пристрою і функціонування клітини копіюються речовиною спадковості (ДНК).

2. Створюють порядок з хімічного хаосу молекул, використовуючи потоки речовини і енергії для створення структур. У ДНК життя існує лише у вигляді проекту. Жива клітина упорядковує цей простір і діяльність функціонуючих білків.

3. Тільки спеціальна мережа «інструкцій» (програм) здатна організувати й «оркеструвати» роботу мільйонів молекул і їх взаємозв'язки у клітині. Потоки інформації між клітинною мембраною і ядром визначають роботу генома і те, які комбінації генів будуть задіяні для реалізації функції клітини. В.С. Репін у своїх дослідженнях складної діяльності клітин мозку зауважує, що «клітина — ковчег порядку в океані хаосу, на вітрилах інформації».

### ***1.1.1. Електронно-обчислювальні технології, їх вплив на освіту й виховання***

Сучасний розвиток людства, значні досягнення в науці, зростаючі можливості у сфері інформації й інформування привели до того, що нині еволюція життя відбувається на поєднанні біо- і кіберсфери. Робота клітин і організмів усе частіше поєднується з алгоритмами комп'ютерів для освоєння гігантських інформаційних масивів.

Учені довели, що «інформаційні можливості» клітини бактерій дорівнюють приблизно 1 мегабайту, а в «збагаченої» електричної клітині вони становлять близько 700 мегабайт. (Щоб чітко уявити цю величину, варто нагадати, що весь зміст томів «Британської енциклопедії», записаний на компакт-диску, займає 600 мегабайтів).

Зрозуміло, що могутнє дерево життя не будується лише з одного маленького генома. Воно виростає з сукупності тисяч генів, кожна група яких чітко «спеціалізована». Зі 100 тис. генів людини 5 тис. задіяні в ембріогенезі. Інші локалізовані в низку складених «об'єднань» і визначають тип спеціалізації клітин у кожній з цих груп. Кожна з груп клітин містить досить багату й широку інформаційну мережу, яка фільтрує нову інформацію, що надходить їй, в зставленні з уже відомою.

У сучасних умовах поняття життя починає осмислюватися в іншому сенсі еволюційної концепції, принципово відрізняючись від

відомої теорії Дарвіна, який акцентував увагу на «інформаційній війні» (боротьбі) між видами. Нинішній період еволюції перемищається в сферу симбіозу, тобто взаємовигідної кооперації «без кровопролиття». Боротьба, «конкуренція і війни» в біологічному середовищі — доля інформаційно-бідного середовища. Чим інформаційно багатше й розвиненіше біосередовище, тим більше корисної кооперації виникає між усіма учасниками біологічних ланцюгів і мереж. Подібне відкриття учених переконало їх у наявності так званого закону стабільної коаліції видів в інформаційно багатій біосфері. Це саме відкриття примушує глибше осмислити те, що відбувається в середовищі людських стосунків. Адже нерідко в житті люди здійснюють багато необдуманих, нерідко ворожих по відношенню до інших вчинків і дій через незнання та обмежену кількість інформації. Часто, зрозумівши допущену помилку, вигукують: «Якби я знав!» Отже, відсутність необхідної інформації призводить до ворожості в стосунках людей. Ось чому важливо пізнати, як впливає наявність або відсутність інформації на дії й вчинки людей.

Однак наявність високих технічних досягнення не уможливило розгадку за допомогою комп'ютерів змісту і чинників складних стосунків, дій і вчинків, як окремих осіб, так і певних груп людей. Складність полягає у тому, що навіть на найсучасніших комп'ютерах прораховуються в основному прості ситуації. Сучасна ж економіка, політика, життєві перетворення в суспільстві надзвичайно складні й заплутані, тому успішно вирішуватися можуть лише самими людьми.

За аналогією із зазначеним відносно біосфери можна стверджувати, що в умовах величезного потоку різної інформації громадські стосунки донині відбуваються в інформаційно бідному середовищі, яке породжує боротьбу та конфлікти.

Натомість в інформаційно багатому середовищі інформація формує людину, розвиває і примножує сили творчості, які нейтралізують негативні інстинкти. Упровадження комп'ютера дало змогу визначити три найбільші суттєві прориви в науково-технічному прогресі, які важливо враховувати у системі сучасної освіти:

- 1) квантовий;
- 2) комп'ютерний;
- 3) біомолекулярний.

Останній, біомолекулярний, відкриває можливості створення комп'ютерів на біомолекулярній основі.

Геніальний китайський філософ Конфуцій висловив свого часу глибоку думку: «Якщо хочеш прочитати майбутнє, вивчай минуле». Перефразовуючи сказане, додамо: що не можна зрозуміти велике, не пізнавши малого; неможливо вивчити функції та закономірності живого організму, не дослідивши клітинно-біологічних його частинок.

Що ж привнесли в наше життя, в систему виховання й освіти засоби масової інформації? Чому за історично коротку мить часу вони посіли домінуюче положення, відтіснивши книгу, друковане слово? Нарешті, в чому їх сила і слабкість, чим позитивним збагатили вони наше життя,

а що породили не лише негативне, а й багато в чому небезпечне для духовного розвитку людей, особливо молоді?!

Відповіді на всі ці запитання не просто, тим більше однозначно. Розглянемо їх у зв'язку з проблемами сучасної системи освіти й виховання. Передусім звернемо увагу на найбільш очевидне в характері аудіовізуальної інформації, як ми її сприймаємо порівняно з читанням книг або слуханням мови вчителя.

На перший погляд, здавалося б, у сприйнятті аудіовізуальної інформації беруть участь ті самі органи чуття, що й при читанні книг: зір та слух. Дійсно, крім цих двох найважливіших людських чуттів, для сприйняття й осмислення отриманих знань сучасними електронними засобами ніщо інше не додається. Однак наскільки помітні відмінності й особливості при сприйнятті книги та кінофільму, слуханні мови учителя й записів на дисках і касетах.

У чому ж ця відмінність і що принесла вона з собою?

Перше і досить істотне, поява цифрових записів інформації на дисках дала змогу на невеликому за розміром носії вмістити величезну кількість інформації. Разом з цим ще важливішою є швидкість шифрування операцій, що здійснюються комп'ютером. Ті мільярди операцій у секунду, які виконують нинішні комп'ютери, не є межею. Саме в такий спосіб машина надає колосальну допомогу людині там, де для звичайних форм підрахунку або зіставлення різних даних їй знадобилося б витратити значний відтинок часу.

Ця місткість і швидкість вражають. Йдеться, скажімо, про сотню томів «Британської енциклопедії», яка включає тисячі термінів, статей, стислих наукових пояснень, біографій, історичних подій і всього іншого лише на двох компакт-дисках. Чи про трильйони операцій у секунду, на які при звичайних підрахунках знадобилися б десятки й більше років.

Мабуть, нові покоління сприйматимуть те, що сьогодні виникло, як цілком природне явище й розглядатимуть численні томи енциклопедій так само, як ми сприймаємо «кам'яні» книги, що зберігаються в бібліотеці Александрії.

Попри те, що засоби масової інформації принесли багато нового і значного, вони, відтіснивши книгу, повністю її не замінять, тим більше не зможуть виконувати те, на що здатна книга.

Нагадаємо, що кіно не витіснило театр, як телебачення не замінило кіно, так само Інтернет не замінить сучасну бібліотеку. Проблема в іншому. Свого часу, як тільки кіно почало широко входити в життя, кореспонденти запитали у видатного театрального режисера К.С. Станіславського: «Чи не вважаєте Ви, що з появою кіно театр помре?» Видатний режисер відповів: «Вважаю,.. помре поганий театр». Правда, навіть і тут він помилився, бо продовжує існувати нині й поганий театр.

Кожний новий винахід в сфері інформаційних технологій, їх дія на чуттєво-емоційну сферу сприйняття, поза сумнівом, збагачують форми, що вже існували раніше. Так само і з сучасними електронними засобами інформації. Суть лише в тому, що в сучасну сферу освіти вони вносять якісно нові можливості.

Важливо розумно їх прийняти, осмислено й творчо використувати для освіти і виховання. Стосовно книги, то вона збереже свої позиції як підручник життя, але підручник, збагачений можливостями бачити, чути й переживати надруковане в ньому слово.

Щодо мережі Інтернет, то вона є талановито винайденим і геніально сконструйованим інструментом, пристосованим для того, щоб люди могли краще орієнтуватися у світі.

Друге, що дають сучасні ЗМІ, — це можливість оперативної передачі інформації з будь-якого місця планети в будь-яку іншу її точку, де наявні відповідні засоби зв'язку. Уже сьогодні студент університету США може не виїжджаючи читати в Інтернеті книги з найбільших бібліотек не лише Сполучених Штатів, а й інших країн. Супутники, волоконно-оптичні засоби зв'язку уможливили миттєве спілкування з будь-яким абонентом, де б він не перебував (навіть з космонавтами, що знаходяться у космосі, або підводниками в океанських глибинах).

Третє — з'явилася можливість сприйняття видимої інформації, навіть музичної. Все реальнішим стає втілення на практиці мрії геніального композитора Скрябіна про кольорово-світлову музику (зрозуміло, що не з тим нинішнім примітивом зображення, коли посилена електронною апаратурою музика приголомшує, добиваючи очманілого слухача хаотичною грою світла й кольору).

Нарешті, четверте. Інформація, що виражається сучасними електронними засобами, стала пануючою силою над розумом і вчинками людей. Пануючою до такої міри, що без перебільшення можна стверджувати: той, хто володіє електронними засобами інформації і самою інформацією, здатний управляти не лише ситуацією, а й панувати над світом.

Електронні засоби інформації за короткий період буквально увірвалися в наше життя, змінивши в ньому багато що, по-іншому змусили ставитися до багатьох явищ життя, якомога оперативніше виправляти в ньому раніше неусвідомлюване, шукати форми й шляхи швидшого оновлення всієї системи виховання і освіти. Необхідно також зауважити, що реальнішою стала можливість пошуків нових шляхів і засобів виховання й освіти в умовах, що змінилися.

Засоби масової інформації підказують нові методи найбільш впливової дії на вдосконалення всього процесу освіти й виховання, на якісні зміни в педагогіці, незмірно зростатиме нова роль талановитого педагога у його впливі на вихованців.

Відомо давно, що матеріальним носієм інтелекту є мозок, в якому, за деякими даними, від 12 до 16 млрд нервових клітин нейронів. Щоб образно уявити цю кількість, треба витягнути ці клітини в одну нитку, і вона б тричі простягнулася від Землі до Місяця, охопивши обидва небесні тіла. Відомо також, що кожна з цих клітин з внутрішнім ядром має відростки — один аксон і один або кілька дендритів. Серед нейронів клітин розрізняються такі:

- чутливі, що одержують інформацію із зовнішнього середовища;
- вставні нейрони, що зв'язують один нейрон з іншим;

— рефлекторні, які посиляють імпульси до виконавчих органів.

Чутливі нейрони одержують інформацію або безпосередньо від зовнішніх подразників, або через свій дендрит від спеціальних рецепторних клітин, що реагують на такі подразники. Сигнал, що виробляється будь-яким нейроном, передається від тіл клітини через аксони, які, будучи ув'язненими в спеціальну оболонку, утворюють так звані нервові волокна.

Нагадуємо про це, щоб чіткіше зрозуміти, як цей складний механізм діє, як при його ніжній і тонкій природній конструкції він витримує навіть ту негативну зливу жахів, що пропонують сучасні засоби масової інформації?

Така дія ЗМІ на людей, яку ми спостерігаємо сьогодні, з безглуздя алогізму, що впливає на наш мозок, не може не викликати тривоги і глибокої стурбованості. Особливо тоді, коли стало очевидним, що сучасні електронні засоби масової інформації при їх нерозсудливому використанні приховують в собі безліч небезпек, які уже сьогодні стають помітними передусім у згубній дії на нинішнє покоління молоді. Ця небезпека і негативні явища, безумовно, пов'язані не з технічним боком засобів масової інформації, а з їх використанням людьми. Виникає враження, що багато хто не розуміє або не бажає зрозуміти, яку грізну зброю ми отримали і з якою метою її використовувати.

Історії відомо, що багато геніальних відкриттів і винаходів часто випереджали готовність людей до їх практичного застосування. Як наслідок, нововідкриття використовувалося з позиції звичного вчорашнього, з підходом до нього лише як досконалішого, без осмислення можливих наслідків його застосування.

Так сталося, скажімо, з атомною бомбою, до винаходу якої багато військових в США, а пізніше й в інших країнах підходили лише з позиції сприйняття винайденого як потужнішої зброї, маючи яку, можна панувати над тими, хто її не має. Потрібна була трагедія Хіросіми й Нагасакі, Чорнобильська катастрофа, щоб люди почали розуміти, що винайдену зброю застосовувати безглуздо, бо вона здатна, спричинивши значних руйнувань країні, на яку буде спрямована, обернутися не менш смертоносними наслідками для того, хто її застосував.

Складніша ситуація складається з тими винаходами, небезпека яких не така очевидна, як атомної зброї, хоча може бути ще більшою. Адже йдеться про можливе духовне, моральне й інтелектуальне вбивство людини. Образно кажучи, сучасні засоби електронної інформації — це своєрідна воднева бомба, яка за умови нерозсудливого використання може завдати непоправної втрати культурному й інтелектуальному життю людей. Усе це стало свідченням тієї страшної, руйнівної сили засобів масової інформації, які використовуються для введення в оману мільйонів людей.

Багато хто намагається нині по-різному пояснити те, що відбувається. Так, трагедію в школі штату Колорадо американський фахівець з дитячої психології, професор, доктор медичних наук Девід Зінн пояснює низкою чинників :

— постійна присутність теми насильства в американській культурі й житті;

— доступність вогнепальної зброї і легкість, з якою можна застосувати різні насильницькі дії;

— неповні або неблагополучні сім'ї.

Мабуть, в основному професор Д. Зінн має рацію. Справді, в американській масовій культурі постійно пропагується сила, особиста перевага, зброя в руках самотнього героя, що вміє відстояти себе, готового самостійно боротися з ворогами. Дорослі й діти постійно живуть в атмосфері, створеній такими «героями».

Особливе місце у зв'язку з щонайширшим розповсюдженням засобів масової інформації посідає насилля, постійно трансльоване на всіх каналах телебачення і в кінотеатрах. Убивства, насильства, катастрофи наповнюють більшість сюжетів теленовин.

Усе це дивляться діти й підлітки. Соціологи Оксфордського університету опитали 7 тисяч англійських школярів. Характерними відповідями були: «Я люблю, коли вбивають людей, це дуже цікаво», «Здорово, коли кров б'є фонтаном». «У фільмі «Вбивця з пілкою» мені найбільше подобається момент, коли вбивця колується в шлунку своєї жертви» і так далі.

Трагедія в тому, що подібне сприйняття властиве багатьом дітям і підліткам майже в усіх країнах світу, і провина у формуванні такого сприйняття мистецтва, а через нього й реального життя, лежить на засобах масової інформації. Хоча офіційно в ідеології багатьох країн світу пропагується біблейське вчення про співчуття і всепрощення. В ідеології засобів масової інформації, на противагу, воно майже повністю відсутнє.

Виокремлюючи названі чинники, професор Д. Зінн ставить під сумнів провину кіно чи телебачення, натомість зазначає, що в усьому винні вроджені психічні відхилення.

Навіть відомі вчені дотримуються думки, що нібито існує певний ген агресивності, про що заявляв нещодавно нобелівський лауреат Конрад Лоренц. Вважають, що агресивність є вродженою властивістю, в однаковій мірі властивою як тварині, так і людині; це провина, мовляв, не засобів масової інформації, вихід слід шукати в застосуванні генної інженерії, за допомогою якої можна здійснити корекцію генотипа злочинця й агресивної особи.

Важливо, наївно вважають прихильники подібних методів виправлення злочинності й агресивності, знайти людей, які не здатні вбивати і гвалтувати ні за яких обставин, розшифрувати їхні генетичні програми і ввести нормальний ген у генетичний код злочинця. Важко, на нашу думку, віднайти більш дивні пропозиції методів викорінювання злочинності й агресивності в людині, коріння яких все-таки криється в житті суспільства, у недосконалостях системи освіти.

Успіхи з клонуванням вівці, здійсненим англійськими експериментаторами, далекі від того, щоб стверджувати позитивність їх результатів відносно людини. Фізичну однотипність людини шляхом клонування, напевно, за всіх складнощів, можна здійснити,

але ніяким клонуванням не створити інтелектуальний, культурний світ особи, який формується упродовж усього життя людини. Подібне стосується і складного світу психології людей, зумовленого не просто природними задатками, а всією культурою, знаннями, набутими особисто кожною людиною.

Як би хто не оспівував ті чи інші сенсаційні відкриття, факти свідчать про те, що ніяких фундаментальних змін у біологічній природі людини за останні 10 тисяч років не сталося. Особливості характеру й темпераменту якими були, такими й залишилися, скажімо, хлопчики більше схильні до агресії, ніж дівчатка. Але це зовсім не означає, що подібна схильність, властива чоловічій статі, повинна обов'язково викликати антигромадські вчинки і дії у більшості підлітків або дорослих чоловіків.

Суть питання в іншому. Ще на початку ХХ століття Л.М. Толстой підкреслював, що люди не бувають тільки добрими або злими, безглуздими або розумними, апатичними або енергійними. Подібне, різко окреслене ділення просто не є правильним. «Люди, як річки, — писав класик російської літератури, — вода в усіх однакова і скрізь одна і та сама, але кожна річка буває то вузька, то швидка, то широка, то тиха, то холодна, то каламутна, то тепла. Так і люди. Кожна людина носить у собі задатки усіх своїх людських якостей, іноді виявляє одні, іноді інші й часто буває зовсім не схожою на себе, залишаючись, між тим, сама собою».

Питання завжди було і залишається в тому, які причини й обставини впливали на здійснення людиною тих чи інших вчинків.

При всій повазі до висловлених деякими американськими вченими суджень про причини здійснюваних аномальних вчинків у житті проблема не полягає в прихованих властивостях спадковості людини.

Сама ж аномалія поведінки людей завжди свідчила про наявність глибоких соціальних проблем у суспільстві. Вищий прояв цього неблагополуччя виражався в народних бунтах, революційних переворотках, корінних насильницьких змінах у житті всього суспільства. Факти насильства, пограбувань, убивств, навіть якщо вони не мають масового характеру, є сигналами про щось ненормальне, що виникає в громадському житті або країні в цілому, або, найчастіше, в окремих її ланках і складових.

Люди можуть змінювати обставини життя, але ж і нові обставини змінюють людей, їхню поведінку.

Безумовно, сучасні електронні засоби масової інформації породили абсолютно іншу ситуацію в світі, чинять ні з чим не порівняну дію на виникнення й утвердження в житті якісно нових його проявів. Незаперечний також їхній вплив на зміни в системі освіти і виховання підростаючого покоління. Серед багатьох чинників цієї дії виокремимо найочевидніші.

Насамперед зростають інтеграційні процеси між країнами та народами, все поширенішою стає своєрідна уніфікація у виробництві багатьох речей, механізмів, машин. З одного боку, вона зумовлена потребою спрощення виробництва багатьох вузлів і деталей для їх

збирання в будь-якому місці і навіть в іншій країні. З іншого — досить помітною стає економічна вигода або уніфікація того, що виробляється, пов'язана з тим, що в багатьох явищах життя і природи, відкритих її закономірностях одночасно знайдена форма їх найбільш доцільного, фактично єдино можливого втілення. Адже давно відомо, що приблизність пізнання явища або його закономірностей дає можливість різних форм вираження. Коли ж явище всебічно пізнане, воно може бути виражене лише в тій формі, в якій природно існує. А це неминуче і призводить до уніфікації створюваного. Яскравим прикладом може служити розвиток авіації, де форми літальних апаратів продиктовані швидкістю їх руху в просторі. Отже, незаперечним є одне: збільшення швидкості польоту повітряних апаратів, що використовуються для перевезення людей і вантажів, спричинить пошуки нових форм, в яких реалізуватиметься ідея збільшення швидкості й посилення безпеки польоту.

Безумовно, не в усіх виробках це так очевидно, але й щодо інших здійснюється той же пошук гармонії змісту та форми, які народжують досконалість створеного людиною продукту.

Розвиток сучасних електронних засобів зв'язку і масової комунікації стався в результаті багатьох наукових відкриттів, коли, скажімо, перші лампові радіо- і телеприлади були замінені транзисторами, а останні — ще досконалішими мініатюрними засобами.

Однак технічні відкриття, практично реалізовані людиною, існують і розвиваються не самі по собі і тим паче не для вузького кола. Вони покликані служити людям, виконувати функції, призначені для поліпшення життя. Усе створюване втрачає сенс, якщо не допомагає людям здійснювати їхні цілі і завдання, поліпшувати умови життя, сприяти пізнанню нового, непізнаного.

І тут разом з наукою, технікою, законами природи ми вступаємо в сферу інших явищ і подій — у сферу громадського життя, людських взаємин — області, в якій разом з людським розумом у вчинки людей вливаються складні психічні чинники, властиві людині, якості її індивідуальності: характер, здібності, рівень знань та культури.

Інакше кажучи, ми стикаємося з явищами іншого порядку порівняно з тими, які відбуваються в природі. Якщо про пізнання її законів ми можемо говорити як про науково достовірне; хоча і в ньому можуть бути відносні межі, то у сфері громадській, людській ми стикаємося з абсолютно іншими закономірностями, які не можна математично вичислити або геометрично виміряти. Тут ми входимо в сферу знань або багатовікового, перевіреного практикою багатьох поколінь людей досвіду, підтвердженого життям і визнаного, як такий, що відповідає людській справедливості.

Пізнанню й узагальненню подібного досвіду людства служать ті галузі знань, які ми іменуємо, за аналогією з природними науками, гуманітарними. Значне місце серед них посідають педагогіка, філософія, мистецтво й уся духовна культура загалом. Складність полягає в тому, що людство, яке тільки у наш час починає



усвідомлювати себе як єдине ціле, тисячоліття розвивалося в умовах ізоляваності країн і народів, коли формувалася власна національна психологія, культура, складався неповторний устрій усього життя. Хоча, врешті-решт, виявилось, що разом з самотністю й ізоляваністю виникали, перевіряючись досвідом життя, ті риси й якості, що були притаманні й іншим народам. Нерідко здійснювалося відкриття того, що вже зроблене іншими, тільки було засекречене.

Така ситуація в окремих сферах науки, виробництва зберігається й донині, і допоки ще не здолані теперішні суперечності між країнами й народами, триватиме й надалі. Триватиме, поки не відійде назавжди прагнення до панування однієї нації й народу над іншими, поки ідеї єдності людства не стануть домінуючими в житті народів планети.

Як би не було складно, але важливо усвідомити, що майбутнє людства може й не відбутися, якщо ідея спільного та неділимого світу виявиться задушеною егоїзмом окремих країн і держав, готових зневажити загальне благополуччя в ім'я власної наживи.

Поки ж ідеї неподільності світу не стали превалюючими в мисленні й діях народів, не утвердилися як необхідність. Важливо хоча б максимально враховувати ті можливі його прояви, які так чи інакше виникають у нашому житті, спрямовуючи їх в руслі позитивного розвитку.

Історична неминучість інтеграційних процесів у всьому житті людства ставить нові завдання в усій системі освіти й виховання людей, особливо у напрямі розумного використання найбільших відкриттів нашого часу, потужних можливостей електронних засобів інформації. Щодо цього відомі значні досягнення учених Академії наук Великої Британії, які першими організували ще наприкінці 40-х років ХХ ст. Відкритий університет («Open University») за допомогою телебачення та радіомовлення.

За 60 років його діяльності університет успішно закінчили десятки тисяч людей не лише в Англії, а й у багатьох інших країнах Європи. Вироблена і перевірена педагогічна система організації роботи університету, розроблено спеціальні навчальні програми, створюється відповідна література, здійснюється контроль за виконанням завдань тощо.

Сучасний рівень електронних засобів інформації збагатив можливості Відкритого університету щодо його контактів із слухачами, особливо у зв'язку з появою мережі Інтернет, масовою комп'ютеризацією, появою можливості сприйняття візуальної інформації, записаної на компакт-диски та інші носії інформації. Зазначимо, що досягнення англійських учених і педагогів набули значного поширення й максимально використовуються лише в Японії, де кілька десятків років тому був створений й успішно діє «Університет в ефірі».

Об'єднання країн Європи разом з розв'язанням соціальних і економічних питань поставило завдання створення єдиної системи підготовки фахівців, вироблення єдиних вимог для отримання диплома. У цьому контексті не варто ігнорувати й вітчизняний досвід організації системи освіти з його єдиними вимогами та програмами.

Успіхи досягнутого підтвердила практика, оскільки за короткий час в країні не лише була ліквідована неписьменність серед найбільш відсталих народів і народностей, а й були підготовлені тисячі висококваліфікованих фахівців у різних галузях науки, техніки, сучасного виробництва.

Усе це так чи інакше може бути максимально використано в майбутній системі інтегрованої освіти для всього людства. У системі, в якій мають бути закладені її основні цілі та завдання. Адже без ідеї й мети люди йдуть просто в нікуди. Передусім необхідно сформулювати головну мету — заради чого має функціонувати і здійснюватися пропонована система освіти. Не викликає сумнівів, що змістом усієї цієї системи освіти і виховання має бути її гранична гуманізація.

Адже освіта та виховання покликані формувати особу високоморальну, чуйну до чужої біди, готову будь-якої хвилини допомогти іншим та водночас — всебічно обізнану, висококультурну, таку, що мужньо відстоює наукові принципи, правду і справедливість, що глибоко вірить у правоту ідеалів єдності людської цивілізації, її можливого розквіту при усуненні існуючих вад і несправедливостей. Особу, яка творить, а не руйнує і знищує. В основі її життєдіяльності має бути натхненна праця для поліпшення якості створюваного нею продукту. Не можна забувати народну мудрість, що лише те суспільство прийде до рівноваги й успішного самовдосконалення, громадяни якого будуть працелюбні та дбайливі у збереженні природних ресурсів, спрямуванні своєї праці на добро людям.

Віра у подібні ідеали має бути основою людської душі, виступати найважливішим стимулом спрямування в майбутнє, зігрівати надією на краще й наповнювати людину енергією та сенсом власного існування. Незнання живить невіру, тому саме освіта спроможна дати кожній людині ті знання, які збагачуватимуть її, вселяючи впевненість у перемозі розуму й справедливості.

Справжня освіта і виховання покликані сформувати в людини усвідомлення того, що, наскільки б не розширювалося коло наших знань, воно завжди є лише певною частинкою величезного непізнаного світу, меж якого не існує, як не має меж і нашому інтелектуальному й культурному вдосконаленню.

Ця думка має прищеплюватися кожному фахівцеві, формуючи в нього почуття неспокою пошуку й усвідомлення причетності й відповідальності за все, що він здійснює. Якою б малою не була людина сама по собі, завжди великими можуть бути наслідки її справ і вчинків, з яких, врешті-решт, складається як життя кожного з нас, так і всього людства.

Чи змогли досконалі в нинішньому столітті відкриття людського генія максимально сприятливо впливати на позитивні зміни і збагачення в системі освіти і виховання?

До певної міри так, хоча б тим, що розширили горизонти нашого бачення й розуміння світу. Хоча, на жаль, зазвичай роль засобів масової комунікації в системі освіти та виховання поки що несе в собі чимало негативного. Передусім тим, що переважаючим в їх

змісті стала беззмістовна розважальність, заміна достовірно існуючого надуманістю, народженою нерідко фантазією тих, хто використовує її у своїх корисливих цілях.

Досить подивитися телевізійні передачі в будь-який день, на будь-якому із сотень каналів, щоб переконатися в тому, що телебачення далеке від справжнього виховання в людині тих рис і якостей, які формують особу творця й трудівника. У цьому відношенні справедливі претензії професора Девіда Зінна до постійної присутності не лише в американській культурі й житті теми насильства, пропаганди культу зброї тощо.

Небезпека насамперед полягає в тому, що завдяки засобам масової комунікації насильство все ширше пропагується й нав'язується іншим країнам та народам як еталон.

Широка щоденна пропаганда в засобах масової інформації антикультури й антигуманізму нерідко виправдовується тим, що люди напружено працюють із сучасними технологіями виробництва, котрі вимагають величезних затрат інтелектуальних сил та психічної зосередженості, а псевдокультура такого характеру нібито здатна відволікати. Безумовно, більшість видів праці зазнала величезних змін, коли затрачати фізичних сил потрібно все менше, а психологічна й інтелектуальна напруга тільки посилюється.

Та все-таки, хто визначив, що розрядка духовна, психологічна найуспішніше може відбуватися під впливом абсурдних й примітивних передач, якими заповнено нинішнє телебачення? Хіба так звана музика, що гуркотить, перевищуючи норми впливу на слух людини сотнями децибел, здатна привести людину до душевної рівноваги після напруженого робочого дня?!

Життя показує, що збільшення кількості психологічних захворювань, ненормальність диких вчинків, спалахи насильства чималою мірою зумовлені негативною «продукцією» засобів масової інформації. Очевидно, що людині потрібен не тільки фізичний, а й духовний, психологічний відпочинок. Але не за допомогою тих засобів, які масово розповсюджують примітив настирливої реклами по телебаченню й мережі Інтернет.

У цьому сенсі постає закономірне питання: невже музика П. Чайковського, В. А. Моцарта, Й. Баха, Л. В. Бетховена, Д. Гершвіна, П. Майбороди, Л. Ревуцького, А. Хачатуряна не підносить людські почуття, активізуючи творчі сили, енергію, сприяючи пробудженню позитивних почуттів і емоцій? Щоправда, сприйняття високого мистецтва вимагає хоча б мінімальної підготовки. Захоплення геніальними мистецькими творами, їх глибоке переживання потребує хоча б елементарного естетичного розвитку. Сприйняття геніального у мистецтві вимагає зусиль розуму, «роботи» почуттів, які, своєю чергою, мають бути розвинені в людині. Цей процес схожий на сприйняття науки, її відкриттів, які без підготовленості людини просто не можуть бути навіть елементарно зрозумілими.

Звичайно, створити щось художньо досконале й талановито його пропагувати набагато складніше, ніж заповнювати екрани телебачення або дискові записи тим примітивом, який пропонується нині

у переважній своїй більшості. Але хіба людський геній, який винайшов сучасні електронні засоби масової інформації, зробив це для того, щоб з'явилася можливість масового поширення й пропаганди людської обмеженості? Безумовно, ні.

Великі відкриття завжди вимагають їх гранично розумного використання. А людство зі створенням засобів масової інформації отримало грандіозне духовне відкриття людського розуму. Адже вчені стверджують, що 90% здобутої людством наукової інформації припадає на ХХ ст. Нині надзвичайно швидко скорочується час від наукового відкриття до його масового практичного впровадження. Лише за 25–30 років сталися величезні зміни в розвитку електронних засобів інформації: від працюючих на електронних лампах ЕОМ до сучасних мініатюрних обчислювальних машин на надшвидких інтегральних схемах, здатних одночасно виконувати безліч операцій.

Широко застосовуються в повсякденному житті автоматичні машини-перекладачі із запасом в десятки тисяч слів, які здатні реагувати на людську мову й багато іншого. Усе це, з одного боку, вимагає зростаючої кількості фахівців, а з іншого — продуманого й усебічного впровадження технічних відкриттів у систему навчання й освіти. Тут на перше місце виступають проблеми мети й ідеалів освітнього та виховного процесів.

Відомо, що система освіти та виховання завжди мала конкретні цілі, поставлені суспільством завдання. Для успішної реалізації цієї мети формувалися й певні ідеали, які сприяли втіленню визначених цілей, своєрідно надихаючи їх та створюючи ореол привабливості для людей щодо отримання освіти, відповідної їхнім потребам. Особлива мотивація цих прагнень могла бути різною, але об'єктивно при усьому розмаїті мотивів досягалася реалізація поставлених суспільством певних завдань.

На різних етапах історичного розвитку держав перед освітою ставилися різні цілі, хоча основним ядром завжди залишалася підготовка висококваліфікованого працівника із певним загальнокультурним, моральним рівнем його розвитку. Звичайно, це ядро в цілях освіти збереглося і понині, лише зросли вимоги до рівня й обсягу знань, збільшилася необхідність більш наполегливого й постійного, самостійного поповнення знань, здатність їх шукати і творчо застосовувати у своїй практичній діяльності. Проте з появою засобів масової інформації сталося, на жаль, немало викривлень як у розумінні цілей життя, так і в питаннях ідеалів.

Якщо ще п'ятдесят років тому людина ставала відомою завдяки своїм досягненням, створеним нею цінностям або високій професійній кваліфікації, своєму позитивному впливу, то нині в цьому плані багато що змінилося. Знаменитим стає той, кого піднімають на щит засоби масової інформації. Герой минулого відзначався за свої подвиги, успіхи й досягнення, натомість нинішня знаменитість — за створений засобами масової інформації образ.

Матеріальні, меркантильні прагнення пропагуються як мета життя, хоча давно відомо, що вони ніколи самі собою не зможуть

його збагатити, сприяти утвердженню справедливості, не кажучи вже про звичайне щастя людини. Геніальні в цьому сенсі висловлювання видатного педагога-мислителя Я.А.Коменського, який у своїй «Великій дидактиці» зазначав: «Хто полюбить скарби і багатства, той не зможе утамувати свою спрагу, хоч би він володів цілим світом. Хто запалиться жаданням почестей, той не в змозі буде заспокоїтися, хоч би йому поклонявся весь світ. Хто віддається чуттєвим насолодам, тому усе надокучить, хоч би потоки насолод наповнювали усі його почуття». Люди, які прагнуть до подібного, завжди короткозорі й обмежені у своєму розумінні головного та істотного в житті. Вони розтринькують і руйнують своє життя. Мета, націлена на жадобу, як правило, не сумісна із поняттям культури. Нестримність жадоби багатства, розкоші, насильства, розпусти, художнього несмаку породжує їх дефіцит, який сьогодні намагаються заповнити засоби масової інформації.

Не можна забувати, що ідеали справжньої демократії формувалися й затверджувалися величчю життя і вчинків багатьох героїв літератури, театру, геніальних творінь музики, живопису, скульптури, створених у попередні століття і талановитими творами кіномистецтва в ХХ столітті. Від М.Сервантеса, В.Шекспіра, Л.М.Толстого, Дж.Лондона, Г.Маркеса, Е.Хемінгуея у літературі до великих творінь епохи Відродження і Просвітництва у живописі, від геніїв музики з її вершинами в творчості Л.Бетховена, П.Чайковського до образів кінокартин Ч.Чапліна, О.Довженка, братів С. та В.Васильєвих, американської й західноєвропейської кінокласики — такі ті життєдайні витоки величезної емоційної та інтелектуальної дії на все краще, що формувалося в людях неспокоїного ХХ століття.

Для багатьох людей, особливо для молоді, нинішня картина світу формується за допомогою мерехтливих тіней телебачення, яке майже не віддзеркалює реальну дійсність. Трагізм у тому, що нерідко цей світ тіней електронних засобів інформації люди сприймають як реальність і чинять у житті так, як сприйняли її з телеекрану або екрану монітора. Відбувається неймовірне: цілі покоління молоді починають виховуватися у якомусь ірреально вигаданому світі, продовжуючи в той же час існувати й діяти в цілком реальній дійсності та конкретних ситуаціях.

На наших очах відбувається своєрідне роздвоєння особистості, яка звільняється засобами масової інформації від тих моральних норм і правил, що формувалися віками, практикою життя багатьох поколінь людей. Французький соціолог А. Декуфле ще на початку 80-х років ХХ ст. з тривогою писав: «У Європі знову піднімає голову обскурантизм ... Секти, що нескінченно розплодилися, абсурд телепередач усього лише розвивають до самих крайніх меж логіку абсурду і смерті. Вона вимагає відмовитися від розуму, вдається до душевних марень, які поширюють «ясновидиці», пророки або торгівці наркотиками... Коли народи втрачають здатність мислити, демократіям і свободам надовго приходить кінець».

У системі освіти й виховання проблеми цілей та ідеалів не можуть бути відірвані від морального формування особистості, вони набувають виключно важливого значення. Особливо у наш час, коли спостерігається загальне здичавіння багатьох людей, що маскується словами «свобода поведінки», коли технічні досягнення починають витісняти потреби духовних почуттів і емоцій. Ставши більш-менш багатими в пізнанні світу, ми почали все більше втрачати в життєвій мудрості.

Моральні принципи народів, перевірені життям не одного покоління, відкидаються, як непотріб, цинічно проголошуються гальмами «вільного розвитку особистості».

У такий час зрозумілим стає те, наскільки важливим є рівень підготовленості, високої культури й вимогливості фахівців, які працюють у сфері масової інформації. Адже від їхніх знань, смаків, естетичних поглядів, загальної культури залежить, що і як сприймають мільйони людей з телеекранів. Ось чому потрібна педагогічна підготовка не лише вчителів, які люблять свою справу, опанували науку виховання дітей і підлітків, а й усіх спеціалістів засобів масової інформації.

Предмети педагогічного циклу мають бути включені в навчальні програми підготовки працівників телебачення та радіомовлення. Злочинно сьогодні, володіючи могутніми технічними й духовними засобами впливу на розум і почуття цілих країн і народів, не використовувати їх для донесення життєвих та наукових істин, талановитого й розумного розкриття явищ добра і зла, наполегливого виховання розуміння справжньої краси.

Особливо непростимим постає ігнорування сучасними ЗМІ проблематики прищеплювання принципів високої моралі й гуманізму. Як би це скептично не заперечували, але неспростовно залишається істина, що людська співдружність, розвиток цивілізації створювали не потворність і збочення, а принципи й норми моралі, які допомагали людині відокремитися від тваринного існування і підняли її до вершин людяності й гуманності.

Порядність, чесність, скромність, шанобливість і повага до старших, дотримання обіцянки, обов'язковість у виконанні взятих на себе зобов'язань, захист власної гідності й гідності інших – такий далеко не повний перелік тих моральних і духовних цінностей, додержання яких завжди викликало повагу більшості людей. В той же час висока моральність служила проявом цілісності й незалежності особи, її своєрідною візитною картою.

Адже висока моральність – це внутрішній стан душі людини, невід'ємна суть її індивідуальності, що становить наповненість, яку ми в повсякденному житті визначаємо високою мірою людської порядності. Моральність як найважливіша складова справжньої культури – важлива якість інтелігентності особи, ядро нашого ества, без нього людська душа і поведінка дрібніють, вчинки і дії стають незначущими й неповноцінними, фальшивими, а нерідко антилюдяними.

У житті особистий авторитет людини завжди визначається виключно моральністю і розумністю дій, її ставленням до оточуючих. Справжня моральність людини невідривна від її наукового кругозору й міри знань. Адже між істинною наукою і мораллю, як між істинною наукою та життям, завжди є міцний живий зв'язок. Більше того, добро і зло, знання й неучтво часто зустрічаються в житті.

Звертаючи свої погляди до зростаючого впливу сучасних електронних засобів масової інформації на людину, не можна забувати, що наш духовний світ надзвичайно складний. Людині притаманний як свідомий, так і підсвідомий рівень її розумової, духовної діяльності. При цьому підсвідома форма мислення за своїми функціональними можливостями значною мірою впливає на характер нашої поведінки, на зміст наших вчинків. Але світ нашої підсвідомості, як, безумовно, і свідомої сфери, живиться різноманіттям переданих нам почуттів і емоцій. Мозок отримує всю багатогранність сприйнятого за допомогою як матеріальних, так і духовних почуттів, що сформувалися в громадському житті. Реалізується ж уся отримана інформація лише в процесі життєдіяльності, людина по-справжньому живе лише тоді, коли діє, творить, примножує духовні й матеріальні цінності.

Комп'ютерна революція підняла до небачених висот продуктивність праці сучасного виробництва. Особливо це стосується професійної підготовки фахівців і можливості реалізації ними освоєних у процесі навчання знань і трудового досвіду. Не секрет, що до наших днів підготовка висококваліфікованого фахівця у будь-якій галузі знань займала 20–30 років. Ці люди встигали передати суспільству не більше 4–5 % отриманих знань і досвіду у вигляді суспільно корисного продукту. 95 % накопиченої ними фахової інформації пропадало у зв'язку з біологічною смертю. Натомість сучасні індивідуальні комп'ютерні банки пам'яті, в які можуть бути передані фахівцем знання та досвід, здатні зберігатися й бути відкритими для користування іншим. З'являються можливості ефективного використання знань окремої особи талановитими лабораторіями та корпораціями вчених. Адже сьогодні лише два з десяти патентів будь-якої великої корпорації впроваджуються у практику, а вісім — чекають свого втілення у життя.

Випереджаючий розвиток комп'ютерних технологій, створення численних інформаційних оболонок (міні-комп'ютерів), медичного електронного детектора помилок, постійно контролюючого діяльність основних органів життєдіяльності людини, що визначає моніторинг чинників ризику, — все це ставить абсолютно нові завдання в організації професійної освіти, високоморальної гуманістичної підготовки фахівців. Адже стає все очевиднішим, що «екзистенціальні комп'ютери» сполучають людину з навколишнім світом все менше через виробництво й усе ширше та більше на рівні культурних і моральних цінностей.

Саме життя, виробництво, вся система суспільно-економічних і соціальних відносин вимагають від людини багатогранних нових, безпрецедентних рішень. Нові ж комп'ютерні технології та розробки

все більше спрямовуються на створення сприятливих умов для появи таких рішень, на максимальне сприяння розкриттю талантів і творчих можливостей людини в інформаційно насиченому середовищі.

Зв'язки людини й комп'ютера, що постійно розширюються, встановлюються для оволодіння новими знаннями. Створюються нові модулі в мисленні, мобілізуються раніше закладені в людських генах не розбуджені творчі потенціали. У людей з'являються якісно нові можливості, відбуваються значні зміни, починаючи від побутових до різноманітних сфер діяльності та виробництва.

Уможливлується злиття на базі Інтернету різних засобів масової інформації: телебачення, радіо, «паперової» та електронної пошти тощо. Багато музеїв світу, картинні галереї, виставки стануть практично доступні для «відвідування» кожному, в різних кутках Земної кулі. Не виїжджаючи з країни, не виходячи з будинку, люди зможуть «оглядати» скарби Лувру або Ермітажу, музеї Рима і Лондона, художні й історичні цінності будь-якої країни. Інтернет перетворюється на універсального помічника учнів з виконання домашніх завдань, вдосконалення навчання, вивчення мов тощо. Не кажучи вже про можливість спілкування з близькими, друзями, що перебувають далеко один від одного. Розширюється використання мережі Інтернет й у сфері бізнесу.

З огляду на зазначене, маємо наголосити, що Інтернет перетворюється на абсолютну інформаційну владу. Проте вся проблема найбільшого винаходу кінця ХХ ст. полягає в тому, в чіях руках знаходитиметься мережа Інтернет і, головне, яким буде її зміст.

Друге тисячоліття багато в чому змінило життя народів Землі. Суттєво трансформувався спосіб їхнього життя, уявлення про себе і навколишній світ, про Всесвіт. Однак це сталося на рівні глибокого наукового пізнання, а не на довірливих уявленнях і відчуттях первісних людей.

Ми розуміємо, що Сонце — єдине джерело життя на Землі, що природа й усе живе пов'язані нерозривно, залежать одне від одного і взаємообумовлюють розвиток один одного. Більше того, проблема матеріального і духовного, свідомості й моральності не вкладається у форму «первинності матерії» і нібито «вторинності свідомості». Самі по собі дискусія і суперечки про це схоластичні й мало що прояснюють у суті проблеми. А вона полягає в тому, що в нашій свідомості виникають як найбільші відкриття, так і різноманітні потвори. Хіба чимала кількість техногенних катастроф, що трапилася за останні десятиліття, не свідчить, що вони відбулися через екологічну й моральну неграмотність інженерів-проектантів. Навіть Чорнобильська катастрофа — це не просто технічна катастрофа, а результат інтелектуальної недорозвиненості тих, хто здійснив безглуздий експеримент.

### ***1.1.2. Засоби масової інформації: питання свідомості, свободи і відповідальності***

Життя переконує, що чимало злочинів відбувається в умовах, коли свідомість пригнічена або через обдурювання тих, кого штов-



хають на злочин. Саме тому *свідомість* виступає своєрідно вищою формою накопичувальної інформації, здатною як впливати на наші дії, так і творити нову інформацію. Дехто навіть вважає, що «інформаційна свідомість» є своєрідним фундаментальним виявом суті Всесвіту, як «енергія – матерія».

Нинішнє збільшення інформаційних потоків, розвиток телебачення, комп'ютерних суперсистем докорінно змінюють моральну й екологічну ситуацію в суспільстві, приводять до трансформацій нашої свідомості. Це стає особливо відчутним з кожним новим витком відкриттів, котрі поглиблюють розрив між людиною й природою.

Особливо небезпечним є те, що більшість існуючих засобів масової інформації, які могли б піднести людство до небувалих висот інтелектуального та культурного розвитку, почали виконувати (при їх масовому впливі) абсолютно інші завдання.

Передусім свобода наукового пошуку в сучасних умовах може стати небезпечною без поєднання з високою мірою відповідальності того, хто здійснює відкриття, усвідомлення, для чого його реалізує. Це ж стосується і свободи слова, яка передбачає свободу правдивого, розумного і доброго слова, а не словоблуддя й обману.

Зрозуміло, що заборони в науковому пошуку є синонімом гальмування розвитку, а обмеження творчості — злочинні. Але не менш злочинним і антилюдським є передача наукових новацій до рук тих сил, котрі використовуватимуть відкриття проти людини й людства. Про це свого часу не раз заявляв геніальний Нікола Тесла.

Поява засобів масової інформації, їх глобалізація в планетарному масштабі змушують пильніше подивитися на проблему свободи й заборони (обмеження) стосовно того, що пропагують засоби масової інформації. Постає потреба вироблення міжнародних моральних і гуманістичних правил і вимог, які стосуються використання засобів масової інформації.

Йдеться не про технічний бік їх вдосконалення. Вони — геніальний вияв людського розуму. Проблема стосується змісту тієї продукції, якою наповнюється пам'ять комп'ютерів, Інтернет, щоденні телепередачі. На моральний розвиток людини, формування її переконань, норм поведінки впливає не техніка, як така, а виражений нею зміст тих передач і програм, які вільно, без будь-яких цензурних обмежень циркулюють по всьому світу.

Трагедія нашого часу й полягає саме в тому, що для моральної безпеки суспільства правил і заходів відповідальності ніхто не розробляє, тим більше не включає в чинну систему законів. І як результат, для щирої любові, добра, порядності, милосердя в людських стосунках місця не знайшлося. Зі змісту всього, що транслюється у засобах масової інформації й мережі Інтернет усунуто образ духовно багатой і порядної людини, яка заради торжества справедливості готова жертвувати своїми матеріальними інтересами, прислухаючись до могутнього голосу совісті.

Нерідко самі поняття справедливості, совісті, порядності вимовляють із сарказмом, пропагуючи те, що не вимагає особливих

розумових зусиль або інтелектуальної напруги. Результатом подібного «полегшеного» сприйняття світу стало те, що в такій технічно розвиненій країні, як США, з її, поза сумнівом, високою технічною культурою, майже третина американців, що закінчила середню школу або здобула середню професійну освіту, не знає, що Земля завершує повний оберт навколо Сонця за рік. Один із семи американців не може знайти свою країну на карті світу; більш як третина американців вважає астрологію наукою.

Найбільші можливості й сила ЗМІ, котрі змогли б узяти на себе роль виховання молоді, засуджувати агресивність, показувати приклади моральності, пропагуючи загальнолюдські цінності, піднімаючи людину до культурних висот, використовуються зовсім з іншою метою. Байдужість, майже злісне смакування горя, патологічні вбивства, тортури, насильство заповняють телеекрани щоденно. Не залашилися осторонь цього навіть мультфільми для дітей.

Захисники негативної наповненості змісту мас-медіа на своє виправдання заявляють, що сюжети мас-культури змушені зображати примітивних і жорстоких людей, бо таких більше, ніж порядних і розумних.

Справедливе твердження професора МДТУ ім. Н. Баумана В.Н. Волченка, який зазначає, що зливу негативних явищ, властивих сучасній цивілізації, вважати культурою не можна. Через утвердження технократичного, комерційного, гендлярського світобачення почала втрачатися етична концепція духовності й утверджуватися голий технологічний практицизм. Одночасно майже в усіх країнах світу простежується процес негативного ставлення до справжньої науки і культури, усунення їх від життя суспільства. Торжествує гендлярський бюрократизм, тупе адміністрування, що знищують освіту під виглядом реформування, перекичують наукові досягнення, використовуючи їх проти нормального розвитку людини, що призводить до спотворення культури, перетворення її на примітивні сурогати псевдокультури.

Озонові діри, забруднення атмосфери, руйнування природних циклів на Планеті, радіоактивні зараження, глобальні викиди в атмосферу шкідливих для усього живого газів, знищення культури — все це веде до катастрофи, до самогубства людства. Майбутнє ж людини пов'язане лише з засвоєнням високих досягнень науки, оволодінням безцінними скарбами культури.

Засоби масової інформації, мережа Інтернет, що нестримно розвиваються, можуть допомогти, сприяти прагненню людства до нового поступу. Однак необхідно особливо зосередити увагу на утвердженні в мережі Інтернет етичних правил її функціонування.

Справедлива пропозиція професора В.Н. Волченка, що «потрібні етичні кодекси, які мають впроваджуватися в усі інформаційні, освітні й виховні системи криптографічного захисту» У засобах масової інформації має бути відданий пріоритет морально-екологічним, освітнім і виховним програмам.

Фахівці з ЮНЕСКО пропонують створення Світового інституту глобальної комунікації, в якому дослідження й широке втілення в

засобах масової інформації моральності, високої духовності має стати пріоритетом. Адже моральність, мораль, сором, совість — є глибоко людськими якостями, притаманними лише людям. Створювати нормальне цивілізоване суспільство без утвердження цих якостей і властивостей просто неможливо.

Інтернет — видатне творіння людського розуму, вершина сучасного технологічного процесу, але і в нього, і в сучасні суперкомп'ютери, на жаль, ідеї духовного вдосконалення людей не закладені, не означено в їх програмах утвердження пріоритету добра, любові, зневаги по відношенню до зла, нещастя, жорстокості, жадоби. Натомість у засобах масової інформації має бути безмежний простір для пропаганди наукових знань, видатних наукових надбань, які допомагають людині в удосконаленні й розвитку повсякденного життя, культури та сприяють утвердженню кращих її якостей.

Оскільки людство стає основою геологоутворюючою силою, то воно так або інакше, усвідомлено чи ні має стати відповідальним за майбутній розвиток Природи, за нерозривність розвитку суспільства й довкілля. Звідси — неминучість інтернаціоналізації науки й освіти, їх прагнення до свободи думки і водночас відповідальність учених за використання наукових відкриттів і наукової роботи.

Цю єдність в освіті учених світу В.І. Вернадський пов'язував з ідеєю про «єдине державне об'єднання усього людства», яке, на його думку, вже почало все більше ставати «реальним ідеалом, в можливості якого не можна сумніватися... Створення такої єдності, — підкреслював учений, — є необхідною умовою організованості ноосфери і до нього людство неминуче прийде».

Саме тому, що діяльність людини стає все більш відчутною в тих змінах, що відбуваються в природі, свою роль у розумній спрямованості цієї діяльності, сприянні збереження довкілля найуспішніше можуть зіграти засоби масової інформації. Вони спроможні спрямувати кожен новий крок діяльності величезного загалу людей, яка відбувається розрізнено в окремо взятій країні, до єднання їхніх зусиль як у ставленні до природи, так і у вихованні й освіті.

Засоби масової інформації внесли чимало змін у життя людей, викликали потребу докорінного переосмислення того, що складалося століттями по відношенню до себе й до всього життя суспільства. Суть цього переосмислення в наступному:

1. У житті суспільства виникає розуміння потреби єдності народів у спільному проживанні у земному домі. Усвідомлення його унікальності, неповторності й незамінності для життя людини. Людина і людство можуть існувати, тільки зберігши земні умови життя.

2. Еволюція природи і розвиток людини завершили певний природний цикл нинішнього типу людей Homo Sapiens, але не зупинилися на досягнутому. Своєю творчістю, працею людство своєрідно продовжує еволюцію природи, особливо в тих сферах життя, які створювалися мільярди років.

Найвідчутнішими уже в ХХ столітті, стали негативні наслідки втручання в найвразливішу й найтендітнішу частинку земного життя —

біосферу, яка оберігає землю від згубних космічних випромінювань і утримує від «викиду» в космічні простори запаси кисню.

Фіксує та констатує появу озонових дір, їх загадкове переміщення з одного місця над Землею до іншого, люди не можуть поки що пояснити її причини, уявити, яка кількість земної атмосфери «виходить» через них у космічний простір.

Можливо, завдяки електронним засобам масової інформації, моделюванню віртуальної реальності люди з часом зможуть усвідомити й зрозуміти те, що відбувається, знайти способи зупинити цей небезпечний для життя процес.

3. Усвідомлення єдності життя, своєї відповідальності за все що відбувається на Землі, переконує у злочинності воєн, національного розбрату, міжетнічних конфліктів. Здійснивши багато у пізнанні законів світу, створивши чимало захоплюючих уяву технічних засобів масової інформації, людина поки що не змогла позбутися пережитків варварства, насильства, агресивності. Людство не усвідомило, що подальша хода цим шляхом — це безвихідь і загибель.

4. Як ніколи раніше стає очевидним обмеженість наших знань, нашого розуміння багатьох законів не лише в природі, а й в існуючій самій людині. Здобуті знання безумовно розумово розширили межі незнання, чіткіше почали переконувати в неприпустимості ухвалення поспішних рішень, прийняття категоричних суджень. Зрештою починає усвідомлюватися те, що у пізнанні нерозгаданого у природі разом з розумом не меншу, а іноді й визначну роль мають почуття, емоції, природа яких мало досліджена.

5. Створення електронних засобів масової інформації показало, яким вражаючим може бути наш розвиток і вдосконалення і водночас нагадало, наскільки згубним і непередбачуваним може бути їх антилюдяне, злочинне застосування. Адже засоби масової інформації вторглися у світ і природу почуттєвого пізнання життя, сферу емоцій, яка для людини така ж крихка й вразлива, як атмосфера для Планети.

6. Зростаюча відповідальність людини за те, що відбувається на Землі, перетворення усього людського життя на нову, кажучи словами В.І. Вернадського, біогенну силу, по-новому ставлять питання освіти та виховання кожної людини, організації системи її професійної підготовки й постійного професійного вдосконалення.

Освіта і виховання стають головною основою подальшого розвитку людини, суспільства, усього життя на Планеті. Тільки спираючись на систему освіти і виховання, котрі динамічно оновлюються, на підготовку й розвиток фахівців, кількість яких постійно зростає, на виховання в них відповідальності за вчинки й дії, людство зможе здолати вікові помилки, допущені попередніми поколіннями, відкрити шлях до створення процвітаючої й справедливої цивілізації на Землі.

На початку першого тисячоліття римський мислитель Марк Аврелій закликає людей «постійно у своїй діяльності спиратися на використання науки, етики і діалектики». Нині важливо скорис-

татися могутньою силою й можливостями засобів масової інформації, щоб переглянути парадигму системи освіти та виховання, визначити її цілі й сучасні ідеали на найближчі десятиліття нового століття людської історії.

Досвід, набутий людством за попередні віки, переконує, що для визначення нинішніх цілей та ідеалів необхідно взяти все найкраще з минулого. Передусім варто глибоко усвідомити, що для повноцінної підготовки фахівців будь-якої професії мають засвоюватися справжні культурні цінності. Має бути здійснений добір найсуттєвішого в науці, без освоєння якого високоякісного спеціаліста бути не може. Велике вогнище, завалене хмизом, загасає від захаращення другорядним і неістотним, а в галузі освіти надлишок зайвої інформації в навчанні спричиняє отупіння розуму. Запас знань має бути не кількісний, а якісний.

Важливо, щоб оновлення в освіті поєднували реальність з формуванням уміння творчо мислити, передбачати, уявляти бажане, окреслювати найбільш раціональні шляхи його досягнення. Нинішній розвиток людства засвідчує, що фахівці, спроможні хоч трохи поглянути вперед навіть в окремих напрямках своєї професії, будуть затребувані в майбутньому.

На яких же ідеалах і принципах освіта та виховання можуть досягти найвищих успіхів, максимально використовуючи засоби масової інформації?

Завершуючи свої «Заповітні думки», Д.І. Менделєєв звертає увагу на взаємозв'язок і нероздільність таких граней пізнання:

- речовина, сила і дух;
- інстинкт, розум і воля;
- свобода, праця і обов'язок.

До вказаного можна було б, уточнюючи, додати, що основними принципами розвитку системи освіти мають бути:

- виховання відповідальності кожного фахівця за свої дії та вчинки;
- підготовка кожного до осмисленого ставлення до навчання, до усвідомлення, навіщо це потрібно робити;
- формування умінь неупереджено оцінювати своє місце в житті.

Сучасна освіта й виховання мають всебічно прищеплювати кожній людині три якості: відповідальність, осмисленість, усвідомленість. Як би не визначалися сьогодні різні коефіцієнти інтелекту в цифрових вимірах тих або інших духовних параметрів особи, неспростовним залишається те, що лише людською працею створюються життєві блага, без інтенсивної праці немає ні талантів, ні геніїв.

До сумлінної роботи здатна привчити розумно організована система освіти, оскільки через її горнило так чи інакше проходять усі люди, починаючи зі школи й закінчуючи вищим навчальним закладом, продовжуючи потім своє удосконалення упродовж свідомого життя.

Нині, як і раніше, визначальне місце в системі освіти та виховання належить підготовці людини до праці, вихованню в неї працьовитості. На жаль, сучасні електронні засоби масової інформації пропагують

усе, крім поваги й любові до праці. Безперечно, людині потрібні й ігри, і розваги, жарти і гострі анекдоти, що відволікають від суворой прози буденності та житевої нудьги. Однак злочинно, використовуючи ігри й розваги, різного роду вікторини й шоу, перетворювати людину на індивіда, що марно проживає свій вік у сучасній цивілізації.

Звичайно, електронні засоби масової інформації, створені людським генієм, здатні виконати свою благородну роль, якщо за зміст передач відповідатимуть люди талановиті, які ні в чому не поступаються тим, хто ці технічні засоби масової інформації передав людству. Саме тому потрібна суттєва зміна в наповненості змісту електронних засобів інформації.

Деякі країни все наполегливіше впроваджують, починаючи з перших років навчання в школі, так зване вільне навчання, культивування показної незалежності (самостійності) дітей, підлітків, які можуть самі визначати, що б їм хотілося вчити, а що ні. На практиці така «самостійність» закінчується повним невіглаством у знаннях та розбещеністю. Не слід забувати, що без обов'язків немає і не може бути справжньої свободи, а без усвідомлення необхідності неможливі ні самостійність, ні, тим більше, незалежність.

У нашому житті все взаємопов'язане. Людина може успішно розвиватися й жити як особистість тільки серед людей, колективу, суспільства. Середовище, обставини формують людську індивідуальність, її неповторність. Тут глибокий діалектичний взаємозв'язок: обставини створюють людину, але людина своїми вчинками і діями творить розумні або безрозсудні, моральні або аморальні, доброзичливі або ворожі їй та іншими обставини.

Саме тому в людини уже з дитинства має виховуватися почуття обов'язковості, відповідальності перед іншими за все те, що вона робить. Щодо цього засоби масової інформації можуть зробити чимало корисного. Їх образна, конкретно-чуттєва форма виразу здатна активно впливати на виховання і прищеплювання кожній людині почуття відповідальності.

Іншою нагальною проблемою сучасного світу постає потреба ввічливості, котра високо цінується тоді, коли вона виступає як органічне ество людини. З ввічливістю люди не народжуються, вона виховується й прищеплюється з дитинства, починаючи з маленького вчинку й закінчуючи будь-якою справою, яку потім здійснює вже доросла людина. Грані й масштаби ввічливості безмежні, але її ядром є чуйне, шанобливе ставлення до людей. Треба чинити так, щоб нічим душевно не ранили, не образити іншого.

Талановитий журналіст В. Овчинніков, який провів багато років у Японії, в своїй книзі про звичаї сучасної Японії наводить багато прикладів виховання ввічливості з дитячого віку. Цьому служать, зокрема, й передачі японського телебачення для дітей і підлітків. Згадаємо японські мультфільми на теми відомих дитячих казок, які вчать оберігати як свою гідність, так і гідність оточуючих. Вони вчать уникати ситуацій, які можуть когось принизити.

Справжня ввічливість як найважливіша основа культури завжди полягала в тому, щоб за будь-яких обставин і взаємин ніколи не ображати гідності інших. З формуванням ввічливості тісно пов'язане виховання чесності й порядності, прищеплення почуття причетності до всього, що відбувається.

У громадському житті, окрім певних закономірностей розвитку, існує ще чинник «рівня культури», який жодному з громадських законів не підкоряється, однак має величезний вплив на розвиток суспільства.

Закопи — в розумі, справжня культура — в почуттях і серці людини, а «помилки серця, — як відзначав у «Щоденнику письменника» Ф. Достоєвський, — явище виключно важливе. Буває, що ними заражений дух усїєї нації, що містить в собі міру засліпленості, що не здатна змінитися ні перед якими чинниками». Допомогти здолати подібне засліплення здатна тільки освіта й виховання народу, що спирається сьогодні на могутню силу засобів масової інформації.

Завтрашнє облаштування людського життя відбуватиметься в умовах глибокого усвідомлення країнами і народами своєї нерозривності один від одного, розуміння обмежених можливостей не такої вже великої, як здавалося раніше, нашої планети. Більше того, планети, населення якої швидко збільшується. Половина, від нинішніх шести мільярдів, з'явилася лише за останні 40 років. Тут також потрібні розумні важелі управління країнами й народами та їхніми відносинами.

Виховання й освіта мають прищеплювати почуття єднання людей Планети, їхньої взаємодопомоги, дружби, а не ворожнечі. Чимало важливого в цьому напрямі можуть зробити засоби масової інформації.

Яким би складним і суперечливим не було сучасне життя, як би не просто було розв'язувати абсолютно нові проблеми виховання й освіти, людство, спираючись на набуті досвід і знання, зможе все успішно подолати. Зможе тоді, коли геніальність здійснюваних відкриттів спрямовуватиметься на творення, а не на руйнування, на усвідомлення того, що людині дано життя, щоб, спираючись на розум, зробити багато доброго.

## ***1.2. Стратегії модернізації педагогічної освіти в умовах європейської інтеграції***

Суспільство знань, що динамічно навчається й розвивається, залежить від висококваліфікованого педагогічного персоналу в широкій різноманітності контекстів, як-от: неперервне навчання, Інтернет-навчання, інклюзивна освіта, університетська освіта тощо. У зв'язку з цим базова підготовка й подальший професійний розвиток освітян стають предметом швидкого розповсюдження, диверсифікації та професіоналізації.

Новітній етап розвитку європейської освітньої політики у XXI ст. розпочався у 2002 р. із затвердженням Європейською Комісією

цільової програми «Освіта й професійна підготовка 2010» та тринадцяти напрямів її реалізації в межах Європейського Союзу, яка в цілому полягає у фундаментальній трансформації всієї системи освіти, від дошкільного рівня до освіти дорослих, через удосконалення ключових аспектів її діяльності, пов'язаних з фінансуванням, управлінням, освітніми стандартами, оцінюванням якості, моніторингом ефективності функціонування, взаємодією з партнерами тощо. У кінцевому результаті передбачається створення загальноєвропейського простору освіти й підготовки впродовж життя як умови для ефективного розвитку людського капіталу високої якості. Зазначена програма є частиною добре відомої «Лісабонської стратегії» (2000 р.) щодо перетворення ЄС на конкурентоспроможне та соціально інтегроване європейське суспільство знань із найбільш динамічною знаннево орієнтованою економікою в світі, спроможною до сталого розвитку із постійним зростанням кількості робочих місць.

Задля досягнення окресленої мети на європейському рівні визначено стратегічні цілі розвитку систем освіти і професійної підготовки країн ЄС, а також розроблено детальну програму розв'язання поставлених завдань. Адже Директорат з питань освіти і культури Європейської Комісії вважає педагогічну освіту та науково-педагогічні дослідження «життєво необхідними» чинниками в досягненні цілей Лісабонської стратегії, про що неодноразово наголошується на спільних засіданнях Директорату та у звітах робочих груп програми «Освіта і підготовка 2010», в якій беруть участь представники 31 європейської країни.

Через рік для реалізації проголошеної в Лісабоні мети Європейською Радою були представлені конкретні завдання системи освіти й підготовки на майбутнє, котрі уособлювали стратегію спільних дій країн-членів ЄС. Стратегія передбачає досягнення трьох ключових цілей:

- 1) підвищення якості й ефективності систем освіти та підготовки в країнах ЄС;
- 2) спрощення й розширення доступу до всіх форм освіти впродовж життя;
- 3) посилення відкритості систем освіти всьому світу.

Саме підвищення якості освіти розглядається першочерговою умовою перетворення ЄС на конкурентоспроможну спільноту та надання її громадянам різнобічних можливостей для найповнішої реалізації власного потенціалу.

Основоположним елементом цієї широкомасштабної модернізації європейські експерти – автори стратегії – визначають поліпшення освіти і підготовки вчителів та інструкторів, яким відводиться ключова роль у процесі реформування. Серйозність заявлених намірів підкріплюється створенням у 2002 р. спеціальної експертної групи «Удосконалення освіти вчителів та інструкторів», до складу якої увійшли представники освітніх інституцій країн-членів ЄС, соціальних партнерів та інших зацікавлених осіб. Пріоритетом діяльності експертів стало, зокрема, вироблення спільних європейських підходів та напрямів модернізації педагогічної освіти на основі



ідентифікації викликів сьогодення, що постали перед освітньою галуззю й обміном позитивним досвідом найкращих практичних підходів до реалізації завдань Лісабонської стратегії. Фахівці одночасно встановили п'ять провідних напрямів оновлення професійної підготовки й розвитку педагогів, а саме:

1) визначення компетентностей, необхідних вчителям й інструкторам для виконання своїх ролей у суспільстві знань;

2) утвердження вимог до курикулумів та навчальних програм, а також обов'язкове встановлення критеріїв зовнішнього оцінювання навчальних результатів у педагогічних навчальних закладах;

3) створення умов під час базової підготовки та професійного розвитку впродовж життя для відповідної підтримки вчителів й інструкторів, насамперед з боку держави, у їх повсякденній напруженій діяльності в умовах швидкозмінного світу;

4) забезпечення широкого доступу до вчительської професії через створення привабливих шляхів отримання цієї кваліфікації в межах різних предметних спеціалізацій та рівнів вищої професійної освіти, зокрема залучення до педагогічної професії досвідчених фахівців із різних галузей;

5) встановлення належного контролю органами державної влади за діяльністю закладів педагогічної освіти, а також залучення всіх зацікавлених осіб до реформування педагогічної освіти та моніторингу ефективності запроваджуваних змін.

Розглянемо докладніше механізми реалізації запропонованих напрямів модернізації педагогічної освіти в Європі, що були узгоджені експертами в результаті багатосторонніх консультацій із представниками національних освітніх інституцій країн – активних учасників реформ.

Отже, визначення професійного профілю вчителя для забезпечення відповідності здобутих ним професійних компетентностей сучасним вимогам передбачається здійснювати через запровадження результатокцентрованих критеріїв (на основі компетентнісного підходу) визначення змісту навчальних планів та програм. Стандарти діяльності університетів мають спрямовуватися на оцінку якості курикулумів і вимірювати досягнуті результати, тобто рівень сформованості професійних компетентностей. Важливого значення у цьому процесі набуває запровадження зовнішнього оцінювання навчальних досягнень студентів – майбутніх учителів, що зумовлюється підвищенням соціальної відповідальності педагогічних вищих навчальних закладів за результати своєї діяльності. Оцінювання якості професійної підготовки й подальшого вдосконалення вчителя має носити системний характер, тобто здійснюватися на всіх етапах його кар'єрного поступу. З цією метою планується застосування нових форм суспільного контролю за якістю навчальних планів і програм ВНЗ, а також набутих професійних компетентностей їх випускників, а саме: акредитації навчальних планів та університетів; кваліфікаційних екзаменів загальнодержавного рівня; вступного періоду професійної діяльності, за результатами якого надається ліцензія на продовження вчителювання.

Розвиток відповідального соціального партнерства між закладами педагогічної освіти й школами на рівноправній основі передбачає насамперед розширення взаємодії між університетами та школами в процесі професійної підготовки майбутніх учителів, спрямованої на суттєве поглиблення ролі шкільних учителів-методистів у практичній професійній підготовці студентів під час педагогічної практики. У зв'язку з цим нагальних змін потребує організаційно-професійна культура співпраці ВНЗ та школи, зокрема щодо надання підтримки школам для активізації їх участі у практико-зорієнтованій професійній підготовці вчителів та часткового перерозподілу коштів на користь шкіл як рівноправних партнерів педагогічних ВНЗ.

Посилення й розвитку дослідницького компонента педагогічної освіти передбачається реалізовувати через: 1) формування готовності майбутніх і практикуючих учителів до виконання науково-педагогічних досліджень, зокрема на експериментальній основі, за гарантованої підтримки з боку навчального закладу та органів управління освітою; 2) надання педагогічної практики студентів — майбутніх учителів — дослідницького виміру; 3) залучення до педагогічних ВНЗ досвідчених фахівців з дипломами докторів наук за відповідними спеціальностями.

Забезпечення участі всіх зацікавлених осіб у розробці стандартів педагогічної освіти і професійної діяльності та оцінюванні якості педагогічного персоналу пов'язане передусім із безпосереднім залученням практикуючих учителів і викладачів університетів до реформаційної діяльності. Останнім часом міжнародні експерти, науковці та практики дотримуються думки про професійний розвиток учителів шляхом широкого їх залучення до реформування педагогічної освіти не лише в якості зацікавлених осіб, а й безпосередніх виконавців. Аналітики й практики освіти одноставні у своїх переконаннях про те, що вчителі як ключові зацікавлені особи мають насамперед займатися підготовкою інформації для обговорення ініціатив у галузі реформування, що базується на реальній практичній роботі освітніх закладів. У такий спосіб у них розвиватиметься відчуття залучення до процесу й причетності до результатів реформування, що сприятиме зміцненню його життєздатності й підвищенню ефективності.

Необхідно зазначити, що професійна діяльність учителя в Європейських країнах, включаючи Україну, в останнє десятиріччя зазнала істотних змін. Стрімкі соціальні трансформації, багатоманітні зміни в освітньому середовищі відбиваються на педагогічній праці, актуалізуючи нові напрями діяльності, нові компетентності вчителя. Аналіз сучасних педагогічних досліджень у галузі педагогічної освіти, проведених нещодавно західними педагогами П. Згагою, В. Хадсоном, З. Гадусовою, Дж. Рансмусеном, Н. Пападакісом та іншими, дає змогу виокремити нові аспекти діяльності вчителя в умовах інтеграційних процесів. До них передусім належать такі:

1) Громадянська освіта учнів, що передбачає зміну старих стереотипів й оволодіння якісно новою освітньою платформою щодо:

– способів життя в багатокультурному й толерантному суспільстві, яке забезпечує рівні можливості для особистісного й професійного розвитку;

- сприяння гендерній рівності в соціальному житті, сім'ї та на роботі;
- усвідомленого європейського громадянства;
- забезпечення сталого розвитку оточуючого середовища;
- управління власним кар'єрним зростанням.

2) Підтримка і педагогічний супровід розвитку в учнів ключових компетентностей, необхідних для Суспільства знань і навчання впродовж життя, таких як:

- вчитися як учитися, тобто генерувати мотивацію до отримання знань;
- автономне навчання, що полягає в умінні вибудувати власну траєкторію навчання;
- володіння інформаційними технологіями щодо, зокрема, здобуття нової інформації;
- широка технологічна грамотність;
- творчість та інновації;
- готовність до розв'язання проблем;
- підприємницькі й комунікативні уміння;
- внутрішня культура.

3) Цілеспрямоване формування в учнів ключових і предметних компетентностей в їх органічній єдності та в проекції на моніторинг навчальних досягнень.

4) Педагогічний і психологічний супровід процесів інноваційного розвитку цілісного освітнього середовища в шкільному класі, передусім за такими параметрами:

- врахування соціальної, культурної та етнічної різноманітності учнів;
- фасилітація навчального процесу, застосування особистісно-орієнтованих технологій;
- сприяння успішності навчального процесу та досягнення учнями високих навчальних результатів;
- робота в команді, яка включає учнів, вчителів та інших професіоналів, задіяних у навчальному процесі.

5) Позакласна робота й робота з соціальними партнерами:

- робота щодо конструювання шкільного курикулуму та укладання нових навчальних програм;
- участь в організаційному розвитку школи;
- розробка нових форм оцінювання навчальних досягнень учнів;
- створення спільно з соціальними партнерами простору «впорядкованої свободи», який діє невпинно й непомітно на провідні потреби і вчинки дітей.

6) Інтеграція ІКТ у навчальну діяльність учнів та у професійну практику вчителів.

7) Підвищення рівня педагогічного професіоналізму через:

- запровадження дослідницького компонента в базу підготовки вчителя та його практичну професійну діяльність;

— відповідальне ставлення до власного професійного розвитку як до безперервного процесу впродовж життя.

Як бачимо, зміни в професійних ролях і функціях вчителя наприкінці ХХ — на початку ХХІ ст. тісно пов'язані з реаліями сьогодення, соціальним замовленням суспільства, що в нових умовах формує світовий та європейський освітні простори.

Важливим механізмом підвищення якості педагогічної освіти та розвитку культури професійної діяльності вчителів у межах загальноєвропейського освітнього простору як основної мети модернізації цієї галузі освіти мають стати створені експертами робочої групи «Удосконалення освіти вчителів та інструкторів» нові індикатори якості професійного розвитку вчителів у контексті цілжиттєвого навчання. Експерти конкретизували чотири таких індикатори, а саме:

1. *Рівень задоволення програмами професійного розвитку з боку вчителів*, що визначатиметься за двома основними аспектами:

— *доступом до таких програм*, тобто ідентифікація можливостей учителів брати участь у програмах професійного розвитку, визначення місця професійного розвитку вчителів у перспективному плані розвитку школи, а також встановлення відповідності запропонованих програм індивідуальним професійним потребам вчителів;

— *якістю змісту програм*, який засвідчує потенційні можливості програми в посиленні інноваційного характеру викладацької діяльності вчителів та навчально-виховного процесу школи в цілому.

2. *Відсоток учителів, залучених до програм підвищення кваліфікації*, має показати реальний стан запровадження програм професійного розвитку педагогів у всіх країнах ЄС з акцентом на їх обов'язковий чи добровільний характер, рівень підтримки з боку державних органів управління освітою та каналів фінансування.

3. *Кількість учителів з різним рівнем професійної кваліфікації* — інформація, що уможливить моніторинг професійного розвитку вчителів за двома параметрами:

— національні вимоги до кваліфікації вчителів різних рівнів освіти;

— відсоток учителів з базовою педагогічною кваліфікацією та кількість тих, хто в межах формальної освіти підвищив рівень своєї кваліфікації на курсах вищої й післядипломної освіти.

4. *Рівень інвестування у професійний розвиток вчителів* надасть можливість оцінити важливість цієї галузі в національній освітній політиці кожної держави, а також з'ясувати пропорційність фінансування таких програм з державного, місцевого та приватного секторів.

Маємо зазначити, що у процесі розробки стратегій розвитку педагогічної освіти в Єврорегіоні Європейська Комісія тісно співпрацювала з Організацією економічного співробітництва і розвитку та Європейською освітньо-інформаційною мережею Eurydice, зокрема щодо встановлення зазначених індикаторів, які суттєво якісно доповнили існуючу соціологічну базу європейських дослід-

жень педагогічного персоналу, що раніше стосувалася переважно показників нестачі та надлишку вчительських кадрів.

Безумовно, проблема якісної професійної підготовки вчителів визначена пріоритетною в багатьох документах Директорату з питань освіти і культури Європейської Комісії, провідними з яких є: «Загальні європейські принципи і підходи до компетентностей і кваліфікацій вчителів», 2005 р.; «Удосконалення якості педагогічної освіти», 2007 р.; «Удосконалення компетентностей для 21 століття: порядок денний європейського співробітництва в галузі шкільної освіти», 2008 р.; «Розвиток узгоджених та системних програм вступу до професійної діяльності молодих учителів: посібник для розробників», 2010 р. тощо. Саме ці документи окреслюють стратегічні вектори розвитку шкільної й педагогічної освіти на майбутні десятиліття, що спрямовані насамперед на:

- 1) утвердження принципу неперервності педагогічної освіти і підготовки;
- 2) розширення мобільності завдяки встановленню транспарентності кваліфікацій та взаємовизнання дипломів,
- 3) консолідовану інтеграцію європейського виміру в педагогічну й шкільну освіту,
- 4) забезпечення високого рівня якості професійної підготовки педагогічного персоналу.

Базовим документом, що регламентує процес забезпечення загальноєвропейського підходу до визначення критеріїв якості педагогічної освіти і підготовки, а також спільних сертифікаційних вимог, стали затверджені Європейською Комісією у 2005 р. «Загальні європейські принципи і підходи до компетентностей та кваліфікацій учителів». Обґрунтовуючи чотири спільні для європейської системи педагогічної освіти принципи поліпшення якості професійної підготовки й розвитку вчителів, євроексперти наголошують, що ця галузь освіти є мультидисциплінарною і передбачає фундаментальну підготовку, яка б, зокрема, виховувала у вчителя розуміння соціального й культурного виміру освіти, а відтак сприяла здійсненню навчальної діяльності на засадах інклюзії й індивідуального підходу.

У цьому документі, зокрема, всі якісні показники діяльності вчителя розподілені за трьома основними параметрами, а саме:

1. *Працювати з різними партнерами, залученими до освітнього процесу*, що передбачає вміння учителя розкривати потенціал кожного учня на основі індивідуального підходу й виховувати його як активного громадянина суспільства. Водночас кожен учитель має плідно співпрацювати з колегами й допомагати їм у навчальній та викладацькій діяльності.

2. *Працювати зі знаннями, технологіями та інформацією*, що передбачає вміння вчителя за допомогою ефективного використання технологій добувати, аналізувати, оцінювати й передавати знання, а також створювати навчальне середовище й управляти ним.

3. *Працювати із суспільством та в суспільстві* на локальному, регіональному, національному, європейському й глобальному рівнях,

що передбачає вміння вчителя сприяти розвитку мобільності та співпраці в межах Європи, а також виховувати в учнів міжкультурну повагу й розуміння. У своїй діяльності вчитель має стимулювати соціальну злагоду, ефективно працюючи з місцевою громадою.

Отже, саме таким бачить об'єднаний європейський соціум вчителя, який виховуватиме свідомих європейських громадян для розвитку економічно сильного, стабільного й когерентного суспільства.

Закцентуємо, що «Загальні європейські принципи і підходи до компетентностей та кваліфікацій учителів» покладені в основу створення єдиної структури європейської якості педагогічної освіти, оскільки вперше в історії інтеграційних процесів у сфері освіти в Європі педагогічна професія визначається як:

- високкваліфікована професія, що передбачає наявність університетської або еквівалентної їй вищої професійної освіти як умови вступу до педагогічної практичної діяльності;

- професія, що вимагає неперервного навчання задля професійного розвитку;

- мобільна професія, в якій учительська мобільність є невід'ємною складовою професійної підготовки та розвитку, а також розглядається як один із чинників формування оптимального навчального середовища для учнів;

- професія – носій європейського виміру як важливої складової змісту її діяльності.

- професія, що базується на відповідальному партнерстві індивідів та інституцій у рамках педагогічної освіти й діяльності, а саме: вчителів, шкіл – роботодавців, органів управління освітою, асоціацій батьків;

- професія, що потребує ефективної підтримки розвитку наукових досліджень структурами загальноєвропейського рівня.

Ці визначення органічно входять у європейський вимір педагогічної освіти й мають враховуватися при розбудові національних стандартів педагогічної освіти та оновленні професійної підготовки вчителів усіх європейських країн й України в умовах інтеграції.

Ретельне вивчення офіційних документів європейських інституцій різних рівнів засвідчило посилення співпраці країн ЄС на регіональному рівні в галузі освітньої політики, що набула значного прискорення останніми роками. Важливу роль у цьому процесі відіграло, на нашу думку, виголошене у 2007 р. Звернення Європейської Комісії «Удосконалення якості педагогічної освіти». Цінність цього комплексного документа полягає не лише у здійсненні широкого аналізу викликів, що постали перед педагогічною освітою сьогодні, а й насамперед у визначенні стратегічних кроків у розв'язанні нагальних проблем як на національному, так і на загальноєвропейському рівнях. У цілому автори зосередили свою увагу на трьох значущих викликах, що притаманні всім країнам Європи:

- 1) низький рівень інвестицій у професійний розвиток учителів;

2) неврахування принципу наступності й послідовності у професійній підготовці вчителів: від базової педагогічної освіти, вступу до професійної діяльності та неперервного підвищення кваліфікації;

3) обмежений доступ учителів до програм професійного розвитку.

Водночас експерти переконані, що подолати означені перешкоди на шляху підвищення якості педагогічної освіти й підготовки можна, зосередивши національну та європейську освітню політику на таких стратегічних кроках, а саме:

– забезпечення *неперервного професійного розвитку* для вчителів у межах формальної, неформальної та інформальної освіти, включаючи створення відповідних можливостей для успішного проходження вступного етапу протягом перших трьох років роботи (налагодження наставництва з-поміж досвідчених учителів-методистів, узгодження індивідуальних потреб професійного розвитку з керівництвом школи, забезпечення необхідного фінансування тощо);

– *формування в учителів професійно значущих компетентностей*, які б уможливили виконання ними ключових функцій у навчально-виховному процесі, зокрема щодо визначення навчальних потреб кожного учня в класі й створення комфортних умов для індивідуалізації навчання в мультикультурному середовищі школи, надання всебічної допомоги учням в оволодінні ключовими компетентностями для повноцінного розкриття власного потенціалу;

– *заохочення вчителів* до відповідального усвідомленого ставлення до власного професійного розвитку та залучення їх до здійснення науково-педагогічних досліджень на систематичній основі з метою оцінювання ефективності їхніх методик викладання та ідентифікації власних потреб професійного удосконалення;

– *встановлення на загальноєвропейському рівні високих кваліфікаційних вимог* до посади вчителя для різних рівнів шкільної освіти, що пов'язано насамперед із необхідністю отримання майбутнім педагогом повної вищої освіти на рівні магістра та подальшого післядипломного навчання на програмах докторського циклу вищої освіти.

Очевидно, що останній із запропонованих напрямів безпосередньо наголошує на тому, що європейська педагогічна освіта виступає водночас і об'єктом реформування вищої освіти в межах Болонського процесу, в якому вона органічно розвивається як невід'ємна частина загальноєвропейського простору вищої освіти. Як відомо, головними «лініями дії» щодо формування європейського простору у вищій освіті стали:

– затвердження загальноприйнятої системи легко порівнювальних вчених ступенів, включаючи додатки до дипломів;

– запровадження трьох циклів вищої освіти;

– створення системи нагромадження та перенесення кредитів на зразок Європейської системи трансферу оцінок (ECTS);

– мобільність студентів, викладачів, дослідників;

– співдружність у забезпеченні якості освіти;

– європейський вимір (стандарт) вищої освіти;

- стратегії навчання упродовж життя;
- університети і студенти як партнери у розбудові європейського простору у вищій освіті;
- сприяння привабливості ідей і практичних дій щодо розбудови європейського простору вищої освіти.

У документах міжнародних форумів та в аналізах європейських експертів часто виділяються три ключових напрями Болонського процесу, які називають «базовим трикутником реформ»: трициклова структура вищої освіти, запровадження Європейської кредитно-трансферної системи і забезпечення якості освіти. Тому для педагогічної вищої школи ключовими ланками перебудови є такі:

1) введення реальної трицикловості вищої освіти з метою досягнення ясності, співставності й порівнюваності;

2) осмислення й використання європейської системи кредитних одиниць в її накопичувально-переносному форматі ECTS для розробки і впровадження принципово нових освітніх стандартів, навчальних планів і програм;

3) розвиток атестаційно-акредитаційних механізмів для забезпечення якості вищої освіти.

На нашу думку, всі три складові цього базового трикутника повині мають набувати своєї вираженої національної специфіки з постійним урахуванням вимог європейського виміру (стандарту) педагогічної освіти як інструменту для досягнення трикомпонентної пріоритетної мети:

1) становлення відкритої Європи шляхом озброєння молоді знаннями, потрібними для мобільності, передусім у працевлаштуванні;

2) сприяння розвитку демократичного громадянства, що ґрунтується на спільних знаннях і взаємоповазі, а також боротьбі з расизмом, ксенофобією і антисемітизмом,

3) ознайомлення зі спільною спадщиною й різноманітністю європейських культур.

Підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо, що інтеграція в сучасній європейській педагогічній освіті відбувається на трьох рівнях:

- 1) ціннісному;
- 2) змістовому;
- 3) технологічному.

Сутність *ціннісної інтеграції* полягає в тому, що проходить гармонізація європейських систем педагогічної освіти шляхом *пошуку загальних показників розвитку системи*. Розвивається загальноєвропейська освітня політика «європейського виміру в освіті», метою якої є *поширення заявлених культурних загальноєвропейських цінностей у національних системах освіти європейських країн* на засадах додатковості.

Сутність *інтеграції змісту* (на рівні навчальних планів і програм) полягає в тому, що розвивається компетентнісний підхід у змісті шкільної та педагогічної освіти, спрямований на формування системи сучасних компетентностей вчителя-європейця. Розвивається зміст



освіти, спрямований на формування розуміння загальнокультурної спадщини європейців, спільної відповідальності за розвиток Європи і європейської ідентичності. Проходить процес реалізації спеціальних програм і проєктів РЄ і ЄС, в основі яких лежить міжкультурна взаємодія працівників освіти; створюються міжнародні навчальні заклади, започатковуються спільні навчальні програми, дипломи яких визнаються в європейських країнах.

Сутність *технологічної інтеграції* в педагогічній освіті полягає в тому, що в освітній політиці європейських країн підкреслюється *пріоритетність проєктних технологій міжкультурної або європейської взаємодії* на принципах особистісно орієнтованого й особистісно діяльного навчання. Його основу становить міждисциплінарний підхід до змісту діяльності, організація соціального досвіду учнів, спільна (командна) діяльність педагогів і учнів тощо.

Сутність *організаційної інтеграції* полягає в *запровадженні стандартизованих процедур* щодо визначення спільної організації змісту освіти (офіційне взаємне визнання навчальних курсів, дипломів і ступенів); загальних прав і можливостей (всі громадяни держав на території єдиного освітнього простору мають отримати вільний доступ до освітніх закладів інших держав в рамках цього простору); єдиних правил (забезпечення права кожного студента на перехід на території єдиного освітнього простору); єдиного банку даних академічних вимог; спільного стандарту якості (забезпечення якості освіти засобами незалежної системи ліцензування, акредитації й аудиту).

## РОЗДІЛ 2

### **ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СПІВДРУЖНОСТІ**

#### **2.1. Реформування педагогічної освіти та організація підготовки вчителів у Норвегії**

Аналіз стану та динамічного розвитку західноєвропейських освітніх систем свідчить про початок епохи їх глобального реформування. Важливим поштовхом для цього стали процеси глобалізації та інтернаціоналізації, які посилюють тенденції мобільності, неперервності освіти впродовж життя, інтеграції. Саме інтеграційні процеси в галузі освіти в Західній Європі визначають напрями її реформування в контексті створення єдиного європейського освітнього простору. Цей процес передбачає зближення систем підготовки вчителів у країнах європейської спільноти з одночасним збереженням і розвитком їхньої національної самобутності.

Тому одним із шляхів розв'язання зазначених проблем в умовах інтеграції України до європейського та світового освітнього прос-

тору, є не тільки звернення до найкращих зразків вітчизняної педагогічної спадщини, а й урахування загальних тенденцій європейського розвитку освіти дорослих, результатів міжнародних досліджень, прогресивних ідей зарубіжного досвіду. У цьому контексті вивчення досвіду Норвегії з розбудови системи педагогічної освіти викликає значний інтерес і може стати важливим джерелом всебічного осмислення й творчого використання його позитивних ідей, що забезпечується:

- статусом Норвегії як провідної високорозвиненої країни світу, в державній політиці якої демократична, якісна освіта є пріоритетом;
- світовим визнанням освітньої системи Норвегії як однієї з найякісніших, найстабільніших та найдемократичніших у світі;

- наявністю вагомих педагогічних досягнень у розбудові гуманістичної системи педагогічної освіти, яка надзвичайно ефективно поєднує суто норвезькі освітні пріоритети із загальноєвропейськими та світовими тенденціями і, за результатами TIMMS та PISA, демонструє стабільно високі якісні показники;

- гармонізацією глобального та локального в розвитку педагогічної освіти, поєднанням європейських та світових підходів із національними особливостями своєї культури, історії, політики, менталітету. Тому вивчення й узагальнення норвезького досвіду щодо розвитку педагогічної освіти дає можливість сформулювати адекватне уявлення про характер загальних проблем і тенденцій, що мають місце в європейському та світовому освітньому просторі.

### ***2.1.1. Оновлення педагогічної освіти***

Становлення та розвиток системи освіти Норвегії взагалі та системи педагогічної освіти зокрема зумовлюється як соціально-економічними, так й історичними, культурними особливостями Норвегії. Країна, яка з'явилася давно, але тільки у 1905 році одержала свою незалежність, була вимушена враховувати освітню політику тих держав, до складу яких вона входила (Данії, Швеції). Проте з моменту свого зародження та до сьогодні однією з цілей освіти було та є включення всіх верств населення в неперервний освітній процес. Тому не дивно, що пріоритет надається соціальним інститутам, які забезпечують освітні функції. Водночас особлива увага завжди приділялася підготовці педагогічних кадрів. Отож становлення сучасної системи педагогічної освіти Норвегії, принципи організації підготовки педагогічних кадрів є результатом еволюції поглядів норвезької держави й суспільства на пріоритети та провідні напрями в підготовці вчителів. Цілями сучасної педагогічної освіти в країні є:

- забезпечити майбутнього вчителя через навчання, дослідження та науковий розвиток професійними та науковими знаннями, які необхідні йому для планування, організації й оцінки своєї педагогічної діяльності та пізнавальної діяльності дітей;

- забезпечити особистісний та професійний розвиток вчителя, створити умови для формування здатності до рефлексії та розвитку інтересу до роботи в дитячих садках та школах;

— забезпечити усвідомлення значення професії вчителя для розвитку суспільства .

У 1982 р. в Норвегії було створено Міністерство освіти, науки і церкви, яке пізніше перейменовано в Міністерство освіти та досліджень. Його завданням є розв'язання питань вищої школи, що уможливило посилення ролі держави в управлінні та фінансуванні системи вищої освіти, зокрема педагогічної. Вищою інстанцією, яка затверджує стратегії розвитку вищої освіти, її бюджет, є Стортинг (норвезький парламент). Університети та коледжі лише вносять свої пропозиції щодо змін у змісті навчальних курсів, професорсько-викладацького складу, а Стортинг розглядає їх з метою подальшого прийняття або відхилення.

У документі Міністерства освіти та досліджень Норвегії «Цілі та шляхи реформування освіти» підкреслюється, що рівень розвитку системи освіти є наслідок певного рівня розвитку суспільства. Однак є й зворотний зв'язок між розвитком суспільства і становленням системи освіти. Сама система освіти впливає на суспільство і його розвиток. Вона може прискорювати або гальмувати розвиток соціуму. В цьому сенсі зміни в освіті є не тільки наслідком, а й необхідною умовою подальшого суспільного розвитку. Таке положення неминуче веде до реформування системи педагогічної освіти.

Реформування педагогічної освіти у Норвегії відбувається на засадах демократизації освітнього простору, децентралізації управління освітою, автономності навчальних закладі, педагогіки партнерства і співпраці, варіативності освіти, а також адаптації національної системи до світових освітніх систем.

Норвезькі педагоги й соціологи простежили дві основні причини, які обумовили реформаторські процеси в системі освіти. Перша з них полягає в тому, що школа й освітня система країни взагалі беруть на себе основну роль у вихованні підростаючого покоління, друга причина — у зв'язку з більш високим соціальним і технологічним рівнем розвитку норвезького суспільства зростає потреба у високоосвічених спеціалістах. Важливою подією стало введення у 1997 р. обов'язкової десятирічної освіти, а головною причиною виявилися тенденції надання рівних можливостей для здобуття освіти різним верствам населення і представникам національних меншин. Норвегія завжди дотримувалася принципу рівності можливостей при одержанні освіти для всіх соціальних і вікових категорій населення незалежно від статі, положення в суспільстві, здібностей, культурної спадщини. Проте для освіти характерна, з одного боку, децентралізація управління, створення гнучкої законодавчо-правової бази, програм, моделей підготовки, з другого — розробка базового курикулума, що здійснюється Міністерством освіти та досліджень.

Освітня політика Норвегії того періоду базувалася на ідеях демократизації. Як наголошується в документі «Вища освіта в Норвегії», демократизація передбачає децентралізацію процесу управління навчальними закладами. Хоча децентралізація не робить автоматично процес управління демократичним, проте вона створює

можливість для розподілу влади і відповідальності, введення більш демократичних форм управління, активної участі педагогів і батьків, усіх тих, хто зацікавлений в аналізі ефективності загальних принципів і практичної діяльності навчальних закладів. Студенти, спостерігаючи приклади демократії, також отримують більш повне уявлення про те, як вона реалізується.

Важливим для будь-якої системи освіти є питання фінансування. У цьому контексті педагогічна освіта Норвегії мала певні переваги, оскільки отримувала у 50 – 60-ті рр. XX століття майже 40% всіх державних витрат на вищу освіту. Сьогодні ця цифра становить трохи більше 13%.

Для розв'язання проблем у системі освіти було проведено дві освітні реформи: Реформа-94 та Реформа-97.

Метою реформ було створення гнучкішої системи освіти, яка забезпечує широкі можливості країни та готує суспільство для сприйняття постійних суттєвих змін. Згідно з реформою на порядку денному стоять такі завдання: забезпечити учнів теоретичними знаннями і практичною підготовкою для використання їх у різних сферах громадської та підприємницької діяльності; підготувати учнів до «революції в знаннях» і до життя в умовах інтернаціоналізації всіх сфер суспільства; забезпечити школярів розумним балансом між теоретичними знаннями та спеціалізацією, базовими знаннями й професійною кваліфікацією; створити таку систему освіти, яка б змогла охопити всіх молодих і дорослих людей. Паралельним завданням була підтримка децентралізації шкільної системи.

Так, під час виконання заходів, передбачених Реформою-94, було переглянуто систему підготовки й координації вчителів та законодавство стосовно цієї ситуації. В результаті були водночас підготовлені національний план підвищення кваліфікації вчителів та національний план освіти для дорослих. Завдяки налагодженню тісного співробітництва між різними інститутами вищої освіти засновано національну «Робочу мережу Норвегії», яка сприяє обміну педагогічним досвідом та впровадженню новітніх інформаційних технологій у процес навчання.

У середині XX ст. Міністерство освіти та досліджень, визнаючи модель організації системи педагогічної освіти, орієнтувалося на досвід європейських країн. Увага до європейських освітніх систем зумовлювалася відсутністю власної налагодженої системи педагогічної освіти, а також інтеграційними процесами, в які активно включалося норвезьке королівство.

Так, Реформа вищої освіти 1998 р. реорганізує неуніверситетську освіту, і педагогічні коледжі, крім приватних, стають університетськими коледжами. Водночас встановлюється трирічний термін набуття бакалавра та дворічний — набуття ступеня магістра. Проте Міністерство освіти та досліджень у Білій книзі якійсної освіти 2001 р. наголосило на необхідності чотирирічного навчання вчителя. Біла книга 2002 р. «Якісна реформа для нової освіти вчителя» заакцентувала на більш гнучкому підході до підготовки вчителя, наданні

більшої свободи студентам у виборі предметів, розширенні взаємозв'язків зі школами, підвищенні якості педагогічної практики, розвитку управлінської компетентності керівників навчальних закладів, посиленні питомої ваги наукових досліджень у педагогічній освіті. Ці положення знайшли подальший розвиток у Реформі вищої освіти 2002/2003 рр. та Білій книзі 2004 р. «Культура для навчання», Білій книзі 2009 р. «Вчитель — роль і освіта».

Зазначимо, що в Норвегії до 1996 р. педагогічна освіта регулювалася окремим Законом про вчителя, який був анульований у 1998 р., а його повноваження перейшли до Закону про освіту 1998 р. Сучасна педагогічна освіта регулюється Законом про освіту 2005 р. (параграф 6) та Законом від 1 квітня 2005 р. №15 про університетські коледжі та університети. Прийнятий у 2006 р. Закон дитячих садків встановлює вимоги до кваліфікації педагогічного персоналу, підкреслюючи обов'язку наявність початкової педагогічної освіти у вихователів дитячих садків.

Загукуючи, що система педагогічної освіти Норвегії перебуває в процесі постійного розвитку. Постійно змінювані умови життя суспільства і держави вимагають перегляду стандартів підготовки фахівців у галузі педагогічної освіти. Мета реформування педагогічної освіти Норвегії — підвищити якість підготовки фахівців різних рівнів, що відповідає сучасним міжнародним стандартам. З цією метою Міністерство освіти, науки і церкви визначає наступні пріоритетні напрями реформування педагогічної освіти:

1. Створення умов, необхідних для поліпшення якості підготовки студентів у коледжах і університетах. Передбачається впровадження системи «договорів» про навчання, укладених між викладачем і студентом. У «договорі» вказується приблизна програма навчання, що враховує інтереси й потреби слухача, форма звітності викладача та студента; форма проходження курсу навчання. Міністерство освіти, науки і церкви рекомендує збільшити частку використання форм і видів роботи, активізувати й максимально залучати студентів до процесу вивчення матеріалу (проектна, рольова, групова, індивідуальна форми навчання, взаємне навчання).

2. Скорочення терміну навчання в магістратурі до двох років. Підготовка фахівців цього ступеня здійснюється на базі вузівського навчання і є його логічним продовженням. Дана інновація пояснюється збільшенням частки самостійної роботи студентів над науково-дослідною роботою й скороченням обсягу теоретичних предметів.

3. Підготовка у вищих навчальних закладах педагога-дослідника. У документі Міністерства освіти, науки і церкви «Реформування якості освіти 2002 – 2003 роки» наголошується, що в процесі навчання студенти не просто засвоюють систему знань, вони мають бути здатні до успішного пошуку наукової інформації, проведення елементарних наукових досліджень, вміти синтезувати матеріали різних навчальних курсів. Освітнім закладам слід відводити 30 – 35% навчального часу на дослідницькі проекти. Мета такої політики держави в сфері педагогічної освіти — сформулювати у випускників

вищих навчальних закладів навички науково-дослідної, пошукової діяльності, що дає змогу збільшити їхню мобільність в умовах постіндустріального суспільства.

Науково-дослідна робота, яку здійснює студент, присвячена проблемі, пов'язаній із його майбутньою професійною діяльністю. У свою чергу Міністерство освіти, науки і церкви орієнтує вищі навчальні заклади на розширення і зміцнення зв'язків з науково-дослідними центрами, центрами освіти, що здійснюють роботу з підвищення кваліфікації вчителів, які займаються розробкою та впровадженням нових технологій навчання.

4. Підвищення кваліфікації вчителів освітніх установ Норвегії. Університети та коледжі університетського рівня відповідають за систематичну організацію педагогічних курсів різної тривалості (від одного до 20 тижнів). У Норвегії на державному рівні офіційно затверджено мінімальну кількість днів, яка щорічно надається кожному вчителю для вдосконалення його професійних знань незалежно від рівня його кваліфікації й педагогічного стажу.

Тимчасові терміни проходження курсів підвищення кваліфікації відображені в документі «Професійні стандарти та вимоги для початківців вчителів». Період проходження курсів підвищення кваліфікації становить 1–1,5 тижня. Вважається, що підвищення професійної компетенції педагогів необхідно для їхньої подальшої успішної роботи, а також соціального благополуччя країни в цілому. Висококваліфікований спеціаліст легше пристосовується до мінливих умов праці багато в чому завдяки тому, що в нього сформовані навички пошуку нового знання.

Неперервна освіта — центральне ядро освітньої політики Міністерства освіти та досліджень на сучасному етапі. Система неперервної освіти дає можливість людині вдосконалювати свій освітній рівень так довго, як їй здається це потрібним. У документі Міністерства освіти та досліджень «Свобода і відповідальність у вищій освіті» зазначається, що знання і компетенція є основоположними компонентами для індустріального розвитку країни, підвищення зайнятості населення, соціального розвитку суспільства. Зміни, що відбуваються в норвезькому суспільстві, зумовлюють перегляд вимог до підготовки педагогічних кадрів. Як результат освітні установи прагнуть адаптувати процес педагогічної підготовки до нових вимог держави, підтримуючи тісний контакт із представниками Міністерства освіти та досліджень. Безперервна освіта покликана розв'язати проблему опанування сучасними технологіями освіти і виховання, здійснюючи підготовку фахівців на базі середніх і вищих освітніх установ. Міністерством освіти та досліджень передбачена оплачувана відпустка на період проходження курсів підвищення кваліфікації вчителів. Тимчасові рамки навчання строго не регламентовані. Педагоги можуть пройти курси підвищення кваліфікації в будь-який зручний для них час. Держава здійснює повне фінансування даного сектору освіти.

5. Впровадження в педагогічний процес нових методів і форм роботи в контексті реформування освіти, що відбувається в суспіль-

стві. Дистанційна освіта дає змогу широко охопити населення, індивідуалізувати процес педагогічної підготовки фахівців, враховувати інтереси та потреби учнів, надавати своєчасну допомогу й консультації у вивченні матеріалу, написанні наукових робіт. В результаті комп'ютеризації педагогічні освітні установи прагнуть збільшити частку самостійної роботи учнів, взаємного навчання в режимі прямого спілкування в мережі Інтернет. Міністерство освіти та досліджень прагне поставити технологічний прогрес на службу професійної освіти. Як наголошується в документі «Реформа якості освіти 2002 – 2003», інформаційні технології можуть і повинні бути використані у викладанні та навчанні. Персональний комп'ютер — це засіб навчання, а також гнучкий метод, що дає змогу вирішувати проблему індивідуалізації навчання. Університети та коледжі Норвегії беруть активну участь у розробці проєктів і встановлення внутрішньої мережі Uninett і Nordnett, що сприяє підвищенню технологічної складової інфраструктури цього сектору освіти.

6. Посилення процесу децентралізації системи вищої освіти. Вищим навчальним закладам надається свобода у виборі стратегії розвитку та освітньої політики в цілому. Однак для контролю ефективності здійснення педагогічної діяльності в навчальних закладах створюється внутрішній рада, члени якої призначаються Міністерством освіти та досліджень.

Внутрішня рада є своєрідною сполучною ланкою між вищим навчальним закладом та Міністерством освіти та досліджень. Через неї педагогічний колектив має унікальну можливість вносити свої корективи в освітню політику держави, розв'язувати проблеми безпосередньо, досягаючи таким чином реалізації цілей, поставлених суспільством і державою перед сектором педагогічної освіти.

### ***2.1.2. Особливості організації професійної підготовки майбутніх учителів***

Управлінням системи вищої освіти займається Міністерство освіти та досліджень. Центральні органи управління досить тісно пов'язані з системою управління в самих ВНЗ, де вищим органом є сенат: ректор, проректори, декани факультетів, представники норвезьких педагогічних колективів, службовці, студенти. При сенаті діє робочий комітет, у функції якого входить розгляд спірних питань. Основні завдання сенату — розподіл бюджету, координація навчальних курсів.

Орієнтація Норвегії на інтеграцію у світовий освітній простір зумовлює застосування європейських педагогічних підходів до організації професійної підготовки вчителя: дільнісного, особистісно орієнтованого, діалогового, компетентнісного. Для їх реалізації у професійній підготовці вчителів керуються такими принципами:

— *повага до особистості та прийняття права людини шукати власний шлях самовираження* розглядаються як пріоритетні в педагогічній освіті Норвегії;

— *активність студента в пошуку нового знання*. Прагнення студентів до відкриття нового, вміння бачити проблеми, самостійність у пошуку роз'язання поставленого педагогом завдання вважаються в норвезькій системі педагогічної освіти необхідними показниками творчої особистості. При цьому функція викладача, на думку норвезьких педагогів, подібна садівникові, який створює оптимальні умови для особистісного розвитку шляхом надання широкого спектра можливостей;

— *включення в значущу діяльність*. Застосування різних форм та видів діяльності (проектна робота, рольові ігри, есе, мозковий штурм і т.д.) дає змогу кожному студентові усвідомлювати свою значущість, розкривати свій внутрішній потенціал, сприяє його саморозвитку;

— *віра в позитивний потенціал студента*, який базується на розумінні того, що кожен студент володіє необмеженими творчими можливостями постійного розвитку та самовдосконалення. Важливим фактором розвитку творчих здібностей учнів є наявність вибору індивідуальної програми навчання. На початку навчального року студенти коледжів та університетів Норвегії одержують каталог, що містить інформацію про курси (терміни їх проходження, форми звітності тощо). Студенти самостійно або за допомогою педагога-тьютора вибирають той чи інший навчальний курс і складають план роботи на семестр, виходячи з власних потреб і мотивів;

— *гуманізм*. Цей принцип визначає загальний характер відносин педагога і студентів, майбутніх учителів у норвезькій системі педагогічної освіти. Студент зі своїм внутрішнім світом, інтересами, потребами, здібностями, можливостями є головною цінністю;

— *співробітництво педагога та студента*. Дозволяє встановлювати ефективні міжособистісні відносини студентів всередині навчальної групи. Завдання педагога — об'єднати тих, хто навчається, дати їм можливість дізнатися більше одне про одного;

— *культуровідповідність та полікультурність* пронизує весь процес педагогічної підготовки шкільних вчителів у Норвегії. В його основі лежить гармонізація поваги до представника іншої культури, його інтеграція в норвезьке суспільство, а також збереження та розвиток самобутності й унікальності культурної спадщини норвезького суспільства.

Застосування таких принципів у підготовці вчителя сприяє формуванню «антиавторитарної позиції» вчителя, формуванню вчителя-фасилітатора, вчителя-тренера, вчителя-спостерігача. Мабуть, саме тому норвезькі вчителі користуються великою повагою й довірою в суспільстві, хоча це не виключає зовнішніх форм контролю за діяльністю норвезьких шкіл.

Результати наших досліджень дають змогу стверджувати, що якісними характеристиками норвезької системи підготовки вчителів є такі:

1. Система професійної підготовки вчителя в Норвегії — демократична. Вона базується на гуманістичних ідеях свободи, творчості, соціальної рівності та гармонійного розвитку особистості,



сформульованих провідним скандинавським філософом та педагогом Н.Ф.С. Грундвігом.

2. Система професійної підготовки вчителя в Норвегії — цілісна, хоч й поєднує в собі риси як централізованих, так і децентралізованих процесів. Цілісне функціонування системи освіти вчителя здійснює Міністерство освіти та досліджень, відповідальне за організацію моніторингу розвитку системи педагогічної освіти, формулювання основних стратегічних цілей, координацію напрямів діяльності та контроль за змістом навчальних програм і результатами досягнень в системі освіти вчителів.

3. Система професійної підготовки вчителя в Норвегії — соціально відкрита. Вона розвивається, враховуючи нові соціально-економічні вимоги до всіх без винятку громадян суспільства, їхніх моральних цінностей та етичних норм.

4. Система професійної підготовки вчителя в Норвегії — динамічна та гнучка. Вона еволюціонує, змінюється та самовдосконалюється, швидко адаптуючись до нової інформації, сучасних науково-методичних знань та вимог міжнародного ринку праці.

5. Система професійної підготовки вчителя є багатоаспектною системою, що об'єднує тісно взаємозв'язані та взаємозумовлені підсистеми, які можна визначати як: аксіологічну, когнітивну, особистісну, діяльнісно-творчу. Аксіологічна забезпечує надання допомоги студенту щодо вибору особистісно значущих ціннісних орієнтацій. Когнітивна передбачає набуття ними наукових знань та практичних умінь. Особистісна сприяє процесу самопізнання, розвитку рефлексивної здатності, оволодінню способами саморегуляції, самовизначення тощо. Діяльнісно-творча формує та розвиває способи діяльності, творчі здібності, необхідні для реалізації в будь-якому виді діяльності, зокрема педагогічній.

Зрозуміло, що всі ці якісні характеристики позначаються безпосередньо на педагогічному процесі підготовки вчителів. Процес підготовки вчителя у вищих навчальних закладах характеризується головними стратегічними та специфічними цілями, змістом, методами, формами організації та сучасними технологіями. Підкреслимо, що саме сукупність всіх зазначених елементів із характерною внутрішньою і зовнішньою взаємодією дає змогу розглядати процес підготовки вчителя в Норвегії, при всій його своєрідності та неповторності, як цілісність, що складається із взаємопов'язаних структурних компонентів та розвивається за загальними законами організації та функціонування будь-якої системи.

Водночас професійна підготовка майбутнього вчителя в Норвегії передбачає компоненти, які визначає у своїх дослідженнях відомий український вчений І.А. Зязюн: функціональне самовизначення педагога в навчальному процесі; знання педагогічних критеріїв; педагогічні здібності, що сприяють залученню учнів до самостійної дії, розвивають технічні, гуманітарні, гуманістичні, комунікативні здібності; рефлексію педагогічних дій на кожному інтервалі навчального процесу.

### 2.1.3. Структура педагогічної освіти Норвегії

Аналіз структури педагогічної освіти Норвегії довів, що професійна підготовка майбутнього норвезького вчителя здійснюється в системі вищої освіти, а її структура зумовлюється особливостями розвитку шкільної освіти (рис. 1).

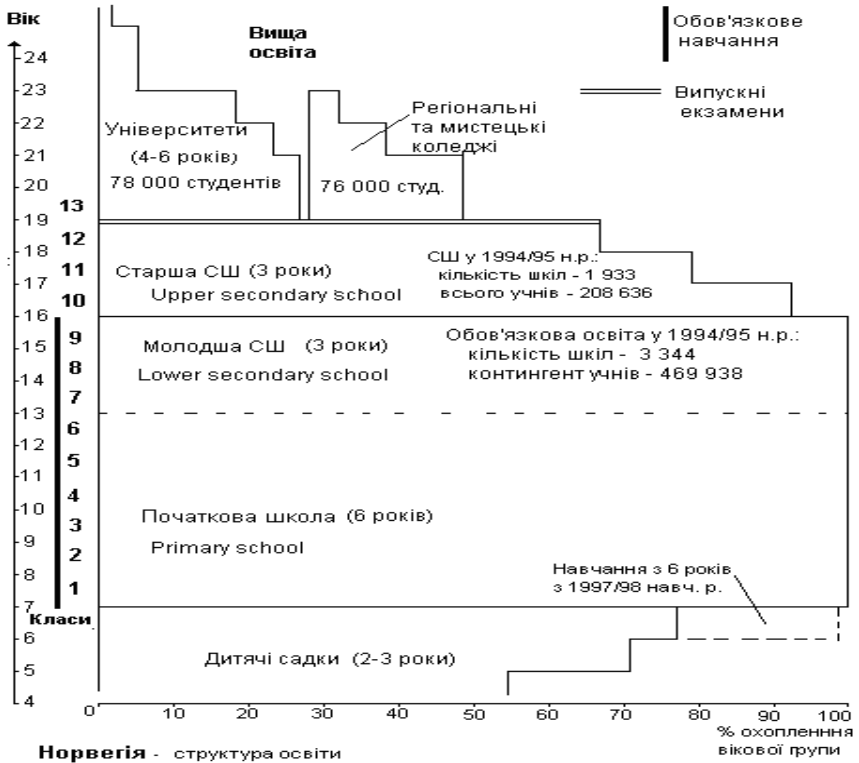


Рис 1. Система освіти Норвегії

На сучасному етапі розвитку шкільної системи учні розпочинають навчання з 6-річного віку, навчальний процес триває упродовж десяти років. Обов'язкова загальноосвітня середня школа поділяється на три етапи: початкова школа (1–4-ті класи), яка характеризується гнучкістю при виборі змісту та організації навчання. Зміст навчання представлений інтегрованими курсами «Зима», «Весна», «Літо», «Осінь». Основна увага приділяється іграм і різним видам діяльності за інтересами; молодша середня школа (5–7-мі класи), в якій вивчають різні предмети та розвивають уміння й навички, здобуті учнями в початковій школі; старша середня школа (8–10-ті класи), де поглиблено вивчаються академічні дисципліни.

Учні отримують не лише теоретичні знання, а й практичні вміння та навички, на цьому етапі здійснюється професійна підготовка старшокласників.

Молодь віком від 16 до 19 років отримує обов'язкову загальну професійну освіту. Вища освіта представлена коледжами й університетами.

Особлива увага приділяється освіті для дорослих, яка відбувається на всіх рівнях освіти, починаючи з старшої середньої школи.

Система педагогічної освіти Норвегії є цілісною системою, компоненти якої взаємопов'язані і взаємозумовлені. Очевидно, що зміни, які відбуваються в освітній політиці держави, спричинять перегляд функцій і цілей, що реалізуються в процесі педагогічної підготовки студентів на різних щаблях освіти.

Процес реформування системи педагогічної освіти в Норвегії, що відбувався у першій половині ХХ ст., вимагав перегляду структури системи педагогічної освіти. Це було зумовлено функцією освіти і виховання підростаючого покоління, яку покладає суспільство й держава на педагога.

Перша національна програма освіти вчителів дошкільних закладів та початкової школи була введена у 1935 р. з відкриттям Академії охорони дитинства (Barnevernsakademiet). До 1935 р. норвезькі жінки отримували педагогічну освіту в інститутах Данії, Швеції та Німеччини. У 1945 р. було відкрито ще чотири приватні інститути в Осло, Бергені, Тронхеймі та Кристиансанні. Пізніше три з них припинили своє існування, увійшовши до коледжів освіти, а один — Королівський коледж освіти раннього дитинства досі функціонує як окремий приватний заклад. Впродовж 1970-х рр. програми підготовки вчителів для дитячого садка та початкової школи були відкриті в більшості регіональних педагогічних коледжів. З 1980 р. тривалість такої підготовки подовжилася з 2 до 3 років, і вони стали невід'ємною частиною системи педагогічної освіти.

Дослідження свідчить, що в Норвегії склалися два підходи до підготовки вчителя. Перший — підготовка вчителів у коледжах, другий — в університетах (рис. 2).

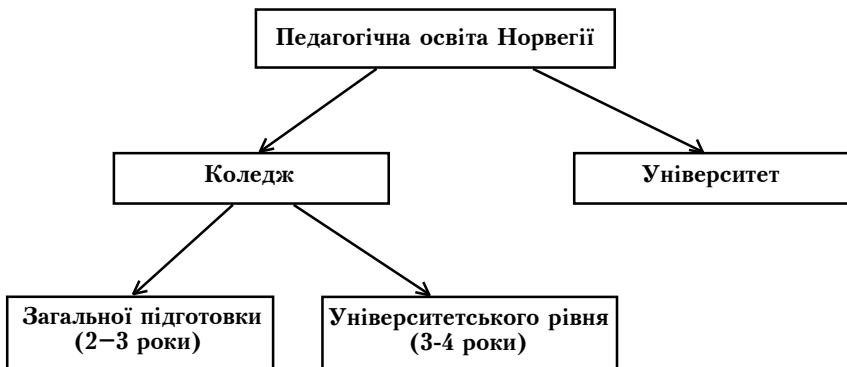


Рис. 2. Система педагогічної освіти Норвегії

Наразі система педагогічної освіти Норвегії представлена тринадцятьма педагогічними коледжами, трьома педагогічними коледжами університетського рівня в Осло, Бергені і Тромсе, чотирма найбільшими університетами в Осло, Бергені, Тромсе, а також Норвезьким інститутом науки і технології у Трондхеймі.

У Норвегії диплом про вищу освіту отримують як по закінченні коледжу, так і по закінченні університету. Різниця в тому, що коледж — це спеціалізований, професійний вищий навчальний заклад, а університет в Норвегії завжди вважався і вважається науково-дослідним центром.

Популярністю у норвежців користуються коледжі. Програма навчання в них розрахована на 4 роки. Після 3 років навчання студентів присвоюється ступінь бакалавра, після 4 — магістра.

Згідно з документом Міністерства освіти та досліджень Норвегії «Вища освіта» всі зазначені вище навчальні заклади, що здійснюють педагогічну підготовку вчителів, виконують дві функції:

- науково-дослідну (формування у студентів навичок організації та проведення наукового дослідження);
- навчальну (теоретична та практична підготовка студентів).

Освітні установи педагогічної підготовки вчителів пропонують студентам навчання різних рівнів тривалістю від чотирьох до семи років.

Перший ступінь системи педагогічної освіти Норвегії представлений регіональними педагогічними коледжами, що приймають учнів, які мають неповну середню освіту. Упродовж двох-трьох років навчання студенти проходять програму старшої ланки середньої школи. Зміст навчання студентів орієнтовано на оволодіння теоретичними знаннями і практичними навичками, необхідними для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Педагогічні коледжі та коледжі університетського рівня пропонують педагогічну підготовку за двома спеціальностями: вчитель початкових класів (два-три роки навчання), вчитель середньої ланки (три-чотири роки навчання). По закінченні навчання студентам видається диплом, що засвідчує отримання відповідної кваліфікації. Педагогічні коледжі університетського рівня здійснюють професійну підготовку вчителів за програмами, що передбачають глибоке вивчення теоретичних і практичних основ майбутньої професійної діяльності. До випускників шкіл при вступі в педагогічні коледжі ставляться високі вимоги. Студенти, які закінчили коледжі університетського рівня й одержали відповідний диплом, можуть продовжити навчання у вищих навчальних закладах Норвегії.

Мета навчання студентів першого ступеня відображена в документі «Свобода і відповідальність у вищій освіті» Міністерства освіти та досліджень: «Навчання студентів педагогічних коледжів має своєю метою загальний інтелектуальний розвиток слухачів, формування їхньої професійної компетенції в умовах гуманізації освіти».

Відповідно до документа Міністерства освіти та досліджень «Система ступенів» регламентуються умови й терміни отримання студентами на другому ступені системи педагогічної освіти — вищі

навчальні заклади, що здійснюють підготовку вчителів за двома рівнями: бакалавр і магістр. Протягом трьох років навчання на бакалавраті студент проходить курс філософії та два предмети за вибором, тривалість вивчення яких становить два роки. Підсумкова атестація передбачає написання випускної роботи під керівництвом викладача.

Згідно з цим документом майбутній магістр повинен добре знати сучасні теорії освіти, що стосуються проблематики дослідження, мати як мінімум трирічний стаж роботи відповідно до отриманої кваліфікації у сфері освіти.

По завершенні періоду навчання в магістратурі студент представляє й захищає наукову роботу. В разі успішного захисту йому присвоюється ступінь магістра освіти.

Отже, на початку XXI ст. система педагогічної освіти Норвегії являє собою налагоджену структуру поетапної підготовки педагогічних кадрів, яка включає:

- педагогічну освіту, що дає право працювати в дитячому садку. Додатковий рік навчання дає можливість такому вчителю працювати в початковій школі;

- загальну педагогічну освіту. Набуття такої освіти передбачає викладання в початковій та основній середній школі, школі для дорослих;

- диференційовану педагогічну освіту, що базується на альтернативному підході: здійснюється підготовка вчителя для роботи у 1–7 класах чи у 5–10 класах та набувається кваліфікація вчителя для дорослих відповідного рівня. Освітня кваліфікація обмежена обраною спеціалізацією;

- педагогічну освіту вчителя-предметника, яка дає можливість набуття кваліфікацію для викладання окремих предметів у початковій, основній та повній середній школі, а також у школах для дорослих та для роботи у культурно-освітніх закладах з дітьми та підлітками;

- професійно-технічну (трирічну) освіту вчителя, яка готує до викладання певних предметів у вищій середній школі, школі для дорослих та навчальних предметів, починаючи з п'ятого класу;

- однорічну програму з педагогічної теорії та практики, призначену для студентів, які мають 3–5 років університетської освіти (університетського коледжу). Вона дає можливість набуття кваліфікацію вчителя-предметника та працювати у 5–10 класах і навчати дорослих;

- інтегровану педагогічну (п'ятирічну) освіту, що дає можливість отримати ступінь магістра і працювати в будь-якій ланці шкільної освітньої системи;

- педагогічну освіту для навчання дітей Самі у дитячих садочках та школах. Зазначимо, що мова Самі є офіційною мовою в Норвегії;

- педагогічну освіту для глухих студентів, які набувають кваліфікації для навчання глухих дітей та підлітків у дитячих садках та школах. Вона включає вивчення норвезької мови та норвезької мови для глухих.

Підготовка вчителів різної кваліфікації відбувається за рекомендаціями, поданими в Національному Курикулумі:

- трирічна програма для вчителів дитячих садків та початкової школи (прийнята в 2003 році);
- чотирирічна програма для загального вчителя (прийнята у 2003 році);
- чотирирічна програма для диференційованої підготовки вчителів початкової та основної школи (прийнята у 2010 році);
- чотирирічна програма для вчителів практико-орієнтованих та естетичних предметів (прийнята у 1999 році);
- трирічна програма для вчителів фізкультури (прийнята у 1999 році);
- трирічна програма для вчителів з прикладного мистецтва (прийнята у 1998 році);
- трирічна програма для вчителів музики, танців, драми (прийнята у 1999 році);
- однорічна післядипломна програма з педагогічної теорії та практики (прийнята у 2003 році);
- трирічна програма для професійно-технічних вчителів (прийнята у 2000 році).

Закцентуємо на тому, що структура педагогічної освіти Норвегії відрізняється високою гнучкістю. Модулі навчання, час проходження курсів студентами коледжів та університетів Норвегії коригується з урахуванням індивідуальних планів і запитів студентів. Це пояснюється величезною увагою і повагою норвежців до індивідуальних маршрутів розвитку студентів та становлення їхньої особистості. Як наголошується в офіційному документі Міністерства освіти та досліджень «Стратегія розвитку освіти в XXI столітті», поле досвіду кожної особистості унікальне. Вибір стратегії особистісного розвитку студента визначається тим, на які життєві проблеми спрямована увага індивіда, що його стосується і турбує. Педагог має лише спрямовувати і коригувати залучення студентів у процес навчання.

Таким чином, у Норвегії функціонує багаторівнева та багатоваріативна система педагогічної освіти. Її структура представлена освітніми установами, які займаються підготовкою вчителів різного рівня кваліфікації:

- перший рівень системи педагогічної освіти — регіональні педагогічні коледжі, коледжі університетського рівня, що здійснюють підготовку вчителів дошкільних освітніх установ (3 роки), вчителів початкових класів (2–3 роки), вчителів середньої ланки (3–4 роки);
- другий рівень системи педагогічної освіти — вищі навчальні заклади, що здійснюють підготовку шкільних вчителів за двома рівнями: бакалавр і магістр;
- третій рівень системи педагогічної освіти — докторантура.

Це дає можливість готувати вчителів різних рівнів кваліфікації та напрямів: вчитель загальної кваліфікації, вчитель першого ступеня, вчитель вищої кваліфікації.

Зазначимо, що нова програма педагогічної освіти 2009 року передбачає збільшити до 2014 року кількість студентських місць для одержання ступеня магістра до 800.

#### ***2.1.4. Зміст підготовки норвезького вчителя***

Зміст педагогічної освіти виступає одним із основних засобів і факторів особистісно професійного розвитку студентів університетів і коледжів Норвегії. Структурними компонентами моделі змісту освіти є дисципліни, в ході вивчення яких студенти знайомляться зі специфікою професії вчителя, блоки, присвячені теоретичним та практичним основам здійснення навчально-виховного процесу. В рамках особистісно орієнтованої освіти Міністерство освіти та досліджень Норвегії трактує зміст педагогічної освіти як систему знань, умінь, досвіду, творчої діяльності, засвоєння якої покликане допомогти соціальному, професійному, особистісному становленню індивіда, засвоєнню культивованих суспільством норм, цінностей, які забезпечують інтеграцію особистості в соціумі.

Зміст педагогічної освіти має історичний характер, оскільки він визначається тенденціями розвитку суспільства, етапами становлення системи педагогічної освіти Норвегії, цілями і завданнями професійної підготовки фахівців, що стоять перед системою педагогічної освіти на сучасному етапі її розвитку. Згідно з документом Міністерства освіти та досліджень «Вища освіта» зміст навчання студентів в освітніх установах, що здійснюють педагогічну підготовку вчителів, мусить бути орієнтований на оволодіння учнями теоретичними знаннями й практичними навичками, що дають змогу планувати й організовувати педагогічну діяльність в умовах гуманізації освіти, проводити наукові дослідження.

У документі Міністерства освіти та досліджень Норвегії «Стандарти і вимоги до підготовки вчителів-2002» зазначається, що при плануванні змісту педагогічного навчання освітнім установам необхідно керуватися вимогами, що висуваються суспільством і державою до особистих і професійних якостей вчителя. Відповідно до названого документа вчитель повинен:

- виявляти повагу і толерантність до особливостей соціального, культурного, мовного, релігійного середовища розвитку учнів;

- давати учням уявлення про цінності, моделі поведінки, культивовані в суспільстві;

- налагоджувати ефективне спілкування з батьками учнів з метою встановлення зворотного зв'язку з питань організації навчально-виховного процесу; враховувати інтереси, потреби учнів при плануванні й організації навчально-виховного процесу;

- вільно володіти теоретичним і практичним матеріалом з наступних предметних блоків: історія і географія, фізична підготовка, інформаційні технології, мистецтво, трудове навчання, релігія та етика;

- займатися самовихованням, саморозвитком, оцінювати результати своєї педагогічної діяльності, ставити нові завдання особис-

тісного розвитку; знати й розуміти цінності, цілі, завдання загальної середньої освіти, закладені в національному освітньому стандарті Норвегії;

- розуміти взаємозв'язок процесу навчання й фізичного, інтелектуального, мовного, соціального, культурного, емоційного розвитку учнів;

- володіти навичками роботи на персональному комп'ютері; використовувати механізми встановлення педагогічно доцільної взаємодії; визначати завдання та цілі процесу навчання з урахуванням: особливостей розвитку учнів, особливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів даного віку, інтересів і потреб учнів, національного освітнього стандарту;

- організовувати навчально-виховні заходи;

- проводити оцінку прогресу в навчально-пізнавальній діяльності учнів;

- володіти критеріями оцінки навчально-пізнавальної діяльності учнів; організовувати зворотний зв'язок з учнями, розвиваючи в них уміння рефлексії досягнутих результатів;

- документувати відповіді й роботи учнів, використовуючи відеометод з метою надання подальшого звіту батькам про особистий розвиток учнів;

- організовувати й встановлювати стійкі позитивні міжособистісні стосунки в класі в процесі виконання колективної, групової роботи; використовувати активні методи навчання, організації спільної роботи учнів;

- забезпечувати творчий розвиток учнів у процесі самостійного пошуку інформації, виконання творчого завдання;

- здійснювати тісний контакт з фахівцями та колегами.

Вимоги до теоретичної та практичної підготовки вчителів у Норвегії орієнтують систему педагогічної освіти на формування особистості вчителя, який прагне бути корисним суспільству, здатного вибирати власну стратегію викладання в рамках особистісно орієнтованої освіти.

Міністерство освіти та досліджень Норвегії визначає і критерії добору теоретичного матеріалу для навчальних курсів, пропонованих студентам педагогічних коледжів та університетів країни. Відповідно до даного документа зміст педагогічної підготовки студентів має сприяти:

- формуванню моральної культури особистості студента: має розуміти важливість і необхідність гуманного ставлення до представників інших етнічних культур, знати і шанувати права та свободи особистості, ставитися до людини як до найвищої цінності;

- оволодінню фундаментальними знаннями, вміннями критичного аналізу матеріалу, рефлексії досягнутих результатів;

- активному, творчому оволодінню теоретичними та практичними знаннями;

- становленню громадянської самосвідомості особистості;

- формуванню навичок міжособистісного спілкування [42].



Міністерство освіти та досліджень спільно з освітніми установами прагне максимально наблизити етапи та модулі навчання системи педагогічної освіти до запитів суспільства й індивіда. Навчальні модулі освіти — це розділи курсів навчальних предметів, органічно пов'язані один з одним, що вводяться в навчальний процес єдиним, цілісним блоком. Кожен модуль будується на основі будь-якої навчальної дисципліни, зберігає її логіку, разом з тим використовуючи матеріал суміжних дисциплін. Робота в навчальному модулі завершується теоретичним узагальненням, генералізацією знань і прогнозуванням постановки нових завдань.

Зміст освіти, представлений на рівні теоретичного осмислення в документах Міністерства освіти та досліджень конкретизується в навчальних програмах підготовки вчителів початкової і середньої ланки.

Навчальна програма в норвезькій системі педагогічної освіти представляє собою нормативний документ, що розкриває зміст знань, умінь з навчального предмета, завдання та цілі, які розв'язуються педагогом, логіку вивчення основних ідей із зазначенням послідовності, балами, отриманими студентом за умови успішного закінчення курсу навчання, формами звітності.

Аналіз змісту навчальних програм відрізняється варіативністю, базуючись на особистісно орієнтованому, компетентісному та діяльнісному підходах; гармонійним поєднанням теорії та практики; акцентуванням на педагогічній практиці, яка розглядається як процес реалізації індивідуальних та творчих можливостей студентів у ході планування та організації навчального процесу.

Наприклад, у педагогічних коледжах привертають увагу такі навчальні дисципліни, як:

— «Освітня теорія і практика», що дає студентам уявлення про освіту як соціальне явище. Разом з педагогом студенти простежують взаємозв'язок педагогічної науки і практики, вивчають структуру навчальної діяльності учнів, сучасні технології навчання, методики викладання навчальних дисциплін;

— «Релігія та етика», основними темами якої є питання морального виховання дітей та їхні потреби, християнська віра та культурна спадщина норвезького суспільства, можливості християнської культури для особистісного розвитку студентів, проблема морального вибору, засоби виховання естетичного смаку учнів;

— «Мистецтво і праця», присвячена проблемам розвитку мистецтва, архітектури, дизайну в різні історичні епохи. На думку норвезьких педагогів, студенти мають бачити себе в історичній перспективі, усвідомлювати взаємозв'язок між справжнім, минулим і майбутнім. У завдання цього навчального курсу входить: розвиток дидактичної компетентності студентів, формування умінь роботи з різними видами матеріалів, передача знань про культурну спадщину комуні, регіону, країни.

Аналіз змісту робочих програм дає змогу зробити висновок про те, що пріоритетними напрямками підготовки вчителів початкової і

середньої ланки в Норвегії є психолого-педагогічний, моральний, релігійний, культурознавчий.

Нами встановлено, що навчальні програми педагогічної підготовки вчителів у педагогічних коледжах університетського рівня мають певні відмінності, що полягають в більш глибокому вивченні теоретичних основ організації навчально-виховного процесу та спрямованості на проведення власних наукових досліджень.

Так, початковий рівень навчання (grunnfag) передбачає обов'язкове вивчення філософії.

Навчальна дисципліна розбита на сім блоків:

- філософія наукового мислення;
- історія філософського мислення;
- введення в філософію;
- філософські концепції;
- логіка;
- філософія для дітей;
- філософія життя;
- глобальні проблеми людських цінностей.

Навчальна дисципліна «Педагогіка» на цьому рівні представлена кількома модулями, тісно пов'язаними між собою:

- дитина та її розвиток;
- педагогічна рефлексія і практика;
- історія освіти;
- методи наукового дослідження.

Навчальна дисципліна «Педагогіка» на проміжному рівні (mellomfag) навчання, який охоплює один семестр, складається з модулів, що розкривають:

- історію розвитку норвезької освіти, її сучасні проблеми та перспективи; особливості адаптації учнів в освітньому середовищі;
- сутність ефективного спілкування учнів і вчителя;
- проблему соціалізації учнів;
- особливості форм та методів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- питання педагогічної діяльності вчителя.

На вищому рівні (hovedfag), який охоплює три семестри, студенти продовжують вивчати педагогіку з акцентуванням на теоретичних і методологічних питаннях організації навчально-виховного процесу.

Основними модулями педагогіки стають:

- Модуль «Відеометод в педагогіці», який формує у студентів навички проведення, організації, аналізу результатів науково-дослідної діяльності. Студенти ознайомлюються з теоретичним та історичним розвитком антропологічного фільму, практичним методом аудіовізуального опису матеріалів дослідження, формуванням знання в ході використання аудіовізуального методу, суспільною значимістю відеометода як джерела інформації про життя соціуму. Підсумком вивчення даного модулю є підготовка фільму з проблем організації навчально-виховного процесу в громадських установах.

– Модуль «Кураторство», який знайомить з функціями педагога-куратора в період педагогічної практики, специфікою організації і планування активної та пасивної педагогічної практики, механізмами взаємодії громадських установ, що здійснюють педагогічну підготовку вчителів.

– Модуль «Практична педагогіка», який спрямований на формування у студентів навичок організації та здійснення особистісно орієнтованого навчання.

– Модуль «Соціальна педагогіка» розглядає сутність навчання дітей з особливими потребами. Червоною ниткою через навчальний модуль проходить ідея інтеграції дітей з особливими потребами в освітнє середовище.

На думку норвезьких науковців, педагогіка, з одного боку, «виступає «клеєм» у педагогічній освіті вчителя, що гарантує взаємозв'язок її елементів», а з другого — «важливою складовою у формуванні особистості вчителя-професіонала». Водночас до останнього часу на її вивчення відводилося у підготовці норвезьких вчителів тільки 30 ECTS, що було значно меншим порівняно з іншими скандинавськими країнами. Наприклад, у Фінляндії на вивчення педагогіки відводиться 60 – 120 ECTS, в Ісландії — 50 ECTS, у Данії — 33 ECTS. Саме тому було прийнято рішення щодо введення у зміст підготовки вчителя курсу «Педагогіка та вміння учня» (Pedagogikk og elevkunnskap), на який відводиться 60 ECTS. Це було зроблено з метою посилення теоретичних засад підготовки вчителя.

Наші розвідки доводять, що, хоча дидактика не вивчається окремо, проте вивченню дидактичних проблем приділяється особлива увага. Тому дидактичні знання пронизують усі академічні предмети підготовки вчителя. Інтеграція дидактики з основними предметами вважається важливою й визначальною, що забезпечує підготовку «не фахівця з певного предмета, а фахівця з викладання певного предмета».

Таким чином, аналіз програм педагогічної підготовки вчителів свідчить про те, що зміст запропонованих для вивчення дисциплін орієнтовано на:

– оволодіння студентами технологіями активізації навчально-виховної діяльності учнів;

– формування навичок встановлення педагогічної взаємодії, оволодіння механізмами інтеграції особливих дітей в освітнє середовище; усвідомлення студентами важливості тісної співпраці освітніх установ з батьками, комуною в питаннях освіти і виховання учнів;

– оволодіння етнографічними знаннями, що дають змогу вчителю успішно розв'язувати задачі адаптації, соціалізації учнів у освітнє середовище;

– теоретичну й практичну підготовку вчителя-предметника, що володіє теоріями вікової періодизації учнів, особливостями їхнього психічного та інтелектуального становлення, методиками вивчення психологічного, інтелектуального розвитку учнів;

— розвиток творчих здібностей студентів, умінь пошуку нестандартних шляхів розв’язання педагогічних задач у процесі виконання есе, проєктних робіт, активної педагогічної практики;

— формування навичок планування, організації навчального процесу;

— формування навичок рефлексії досягнутих результатів педагогічної діяльності;

— оволодіння студентами методами організації педагогічного дослідження.

Закцентуємо, що вчитель загальної кваліфікації повинен мати:

— педагогічну компетентність, тобто мати знання про зміст навчання, педагогічні теорії та концепції, сформовані уміння та навички використання форм, методів навчання у викладанні предметів;

— дидактичну компетентність: мати здатність аналізувати навчальні плани, добирати зміст, форми та методи навчання;

— соціальну компетентність: вміння спостерігати, слухати, розуміти та поважати думки та дії інших, співпрацювати з учнями, колегами, батьками й розвивати лідерські якості;

— адаптивну компетентність чи компетентність, пов’язану з професійним розвитком: здатність до самооцінки, розвитку себе у професії;

— етичну компетентність: розуміння власних дій та етичних викликів професії, здатність оцінити ситуацію в контексті освітніх цінностей .

### ***2.1.5. Роль педагогічної практики у професійній підготовці вчителя***

Педагогічна практика є важливою частиною навчально-виховного процесу, в ході якого відбувається безпосереднє поєднання й реалізація теоретичних знань, отриманих студентами на заняттях, з їхньою практичною діяльністю в якості педагогів. Це дає змогу, з одного боку, закріпити і поглибити знання теорії, а з другого — набути вміння й навички, необхідні для майбутньої самостійної роботи. Основними завданнями педагогічної практики є:

— виховання професійно значущих якостей особистості педагога;

— формування потреби в педагогічній самоосвіті;

— виховання інтересу й любові до професії;

— закріплення, поглиблення та збагачення знань у процесі розв’язання педагогічних завдань;

— формування і розвиток професійних умінь та навичок; вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності;

— ознайомлення з сучасним станом навчально-виховного процесу в освітніх закладах, передовим педагогічним досвідом;

— надання допомоги освітнім закладам у розв’язанні завдань навчання та виховання дітей.

Саме тому норвезькі педагоги вбачають велике значення педагогічної практики у професійній підготовці шкільного вчителя,

оскільки вона допомагає зрозуміти суть навчально-виховного процесу й керувати ним.

Педагогічна практика, на їхню думку, покликана сприяти само-розкриттю внутрішнього потенціалу майбутніх вчителів у процесі їхньої активної творчої навчально-виховної діяльності. Велика кількість годин, відведених на педагогічну практику, сприяє формуванню професійно значущих якостей студентів, необхідних для ефективної організації навчального процесу; для практичного оволодіння студентами сукупністю методів і прийомів навчально-виховної роботи.

Завдання педагогічної практики сформульовано в навчальних планах підготовки шкільних вчителів у педагогічних коледжах, педагогічних коледжах університетського рівня, університетах Норвегії. З-поміж них виділяють:

- закріплення до збагачення психолого-педагогічних, методичних знань, їх застосування для розв'язання конкретних педагогічних завдань;

- розвиток професійних, особистісних властивостей і якостей: уміння виявляти витримку, педагогічний такт, гуманне ставлення до дітей, культура спілкування тощо;

- формування творчого і дослідницького підходу до навчально-виховної діяльності;

- знайомство з педагогічною діяльністю школи: вивчення програм, навчальних планів освітніх установ; складання конспектів уроків з урахуванням особливостей навчальних закладів, контингенту учнів.

Завдання педагогічної практики визначають зміст роботи студента на кожному її етапі, дозволяючи студенту-практиканту отримати цілісне уявлення про специфіку педагогічної діяльності вчителя, послідовно формувати в нього навички планування та здійснення навчально-виховної діяльності.

Відмінністю організації педагогічної практики у підготовці норвезького вчителя є її:

- неперервність. Педагогічна практика пронизує всі роки навчання, а її завдання відрізняються наступністю та взаємозумовленістю;

- комплексність: у ході практичної педагогічної діяльності інтегруються всі знання про учня, вчителя, навчально-виховного процесу;

- тривалість, яка є різною в педагогічних коледжах загальної підготовки та університетських коледжах. Так, у педагогічних коледжах загальної підготовки, що здійснюють підготовку вчителів початкової ланки, педагогічна практика охоплює 24 тижні, а вчителів середньої ланки — від 28 до 32 тижнів. Тривалість педагогічної практики в коледжах університетського рівня не перевищує 25 тижнів, що зумовлено більш щільним навчальним графіком вивчення дисциплін, орієнтацією даних освітніх установ на університетську

модель навчання, що передбачає залучення студентів до науково-дослідної діяльності.

У підготовці норвезького вчителя використовується активна й пасивна педагогічна практика.

Кожен етап педагогічної практики присвячений вивченню окремих аспектів навчально-виховного процесу.

На першому році навчання педагогічна практика є пасивною і становить 6 тижнів. Її сутність розкривається у назві: «Учень, вчитель, освітнє середовище». Основними завданнями такої практики в педагогічних коледжах загальної підготовки є:

- отримання уяви про організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів в установах дошкільної освіти;
- формування вмінь та навичок педагогічної взаємодії з учнями;
- спостереження за роботою вчителя;
- допомога в організації навчально-виховного процесу;
- здійснення індивідуальної допомоги учням.

Студенти в процесі спостереження за вчителем, поведінкою учнів аналізують особливості застосування в навчальному процесі методів і форм активізації учнів, шляхи педагогічної взаємодії. Практиканти обґрунтовують з точки зору дидактичних принципів доцільність використання вчителем методів і засобів навчання. Беручи участь разом з викладачем у позакласних заходах, вони вивчають найбільш ефективні прийоми організації позаурочної діяльності учнів, коректують перспективи свого особистісного та професійного розвитку.

По закінченні пасивної педагогічної практики студенти пишуть есе, в якому аналізують досягнуті ними результати особистісно професійного становлення, тим самим, здійснюючи рефлексію.

На другому році навчання розпочинається активна педагогічна практика, яка триває два-три тижні та має назву «Учень, клас, школа». Вона дозволяє студентам відчути себе в ролі вчителя, проаналізувати власні успіхи та недоліки в ході проведення навчальних занять; визначити можливості та ефективність використання вивчених методів і форм навчання. Її завдання — формування в студентів умінь планувати та організовувати навчально-виховний процес, навичок встановлення доцільної педагогічної взаємодії, рефлексії; поглиблення теоретичних знань; оволодіння системою навчально-виховної роботи класного керівника тощо.

Есе, яке виконують студенти по завершенні педагогічної практики, вимагає від них самоаналізу її результатів, здійснення рефлексії, мотивує до постановки нових завдань педагогічного пошуку.

Педагогічна практика на третьому році навчання присвячена проблемі «Учень, школа, суспільство». Студенти вивчають особливості соціалізації дітей дошкільного віку в дитячому колективі, планують і організовують навчально-виховний процес, взаємодіють з батьками учнів, проводячи спільні вечори, збори, індивідуальні бесіди. Особлива увага в період педагогічної практики приділяється навчально-виховній роботі студентів із дошкільнятами. Студент-

практикант самостійно визначає для себе стратегію встановлення доцільної педагогічної взаємодії, керуючись принципами толерантності, рівноправності, поваги до всіх учасників педагогічного процесу.

Метою педагогічної практики на четвертому курсі є закріплення вже наявних вмінь організації та планування навчально-виховного процесу. Студенти складають детальний план навчально-виробничої практики. Особлива увага на останньому етапі педагогічної практики приділяється структурі та завданням педагогічної діяльності вчителя-предметника.

Педагогічна практика студентів коледжів університетського рівня на відміну від педагогічних коледжів загальної підготовки передбачає виконання проєктів; метою яких є дослідження тих чи інших проблем педагогічної діяльності вчителів.

Наші розвідки свідчать, що педагоги-консультанти використовують різні форми й методи навчання студентів у період активної педагогічної практики, серед яких назвемо: проєктний метод, есе, відеометод.

Застосування відеометоду на уроках, що проводять студенти, дає можливість визначити позитивні й негативні аспекти в педагогічних діях майбутніх вчителів; об'єктивно проаналізувати реальні проблеми, з якими вони зіткнулися в ході педагогічної практики; активізувати наявні знання для аналізу отриманої інформації, пошуку можливих рішень, визначення, власної позиції; оцінити ефективність обраних ними моделей поведінки, встановлення взаємодії з учнями тощо.

Як і в педагогічних коледжах Норвегії, практика у вищих навчальних закладах передбачає написання звітної документа-есе. В есе практикант аналізує досягнуті результати педагогічної практики, виявляє причини власних успіхів і невдач, визначає можливі шляхи вирішення виниклих проблем. На основі есе педагог-консультант оцінює виконану студентом роботу.

Для ефективної організації педагогічної практики кожному студенту призначається індивідуальний педагог-консультант. Він проводить індивідуальні консультації, метою яких є допомога, контроль за навчально-виховною діяльністю студента-практиканта на кожному етапі педагогічної практики.

В обов'язки педагога-консультанта входить: ознайомлення студентів із завданнями педагогічної практики в школі; надання підтримки в розвитку практичних умінь планування й організації процесу навчання; врахування вимог, що ставляться навчальними закладами, на базі яких проходить педагогічна практика, до професійної підготовки студентів. Водночас педагог-консультант враховує пропозиції студентів щодо проходження практики, регламентує вимоги, форми звітності, завдання, що виносяться на контроль. Зауважимо, що план навчально-виховної роботи практиканта обов'язково узгоджується з класним керівником, який має право внести у нього свої корективи.

Водночас педагог-консультант допомагає студенту після проходження педагогічної практики оцінити й проаналізувати результати свого особистісно професійного становлення в есе, здійснити самооцінку.

Доречно відзначити, що здійснення перспективного планування педагогічної практики дає змогу кожному студенту досить успішно оволодіти практичною педагогічною діяльністю з урахуванням його індивідуальних особливостей і здібностей.

Студіювання широкого кола наукових джерел дозволило зробити висновок, що педагогічна практика в підготовці норвезького вчителя має визначальне значення і розглядається:

- як засіб активізації професійного саморозвитку майбутнього вчителя, що спрямовує його на подальше професійне самовдосконалення;

- вид навчальної діяльності, що забезпечує формування у студентів комплексу компетенцій;

- метод стимулювання й мотивації професійної підготовки вчителя, що сприяє активізації пізнавальної активності студентів, а також забезпечує розвиток їхніх творчих здібностей;

- критерій, засіб та форма ефективного особистісно професійного становлення майбутнього вчителя;

- складова навчального процесу в педагогічних закладах; засіб оволодіння науковими методами викладання, а також набуття досвіду (педагогічного, соціального, комунікативної поведінки).

Організаційними ознаками педагогічної практики вважаємо:

- наскрізність і наступність планів і програм підготовки;

- гнучкість управління;

- наукову, методичну обґрунтованість структури та змісту підготовки майбутніх педагогів;

- цілісність і наступність теоретичної та практичної складових підготовки вчителя; високий рівень мотивації.

Слід особливо відзначити важливу роль середовища педагогічної практики, створення якого є необхідною умовою формування професійних компетенцій майбутнього вчителя, стимулювання його до творчої педагогічної діяльності. Важливу роль у його створенні відіграє педагог-куратор. У нашому розумінні його основним завданням є неперервне цілеспрямоване залучення студентів до різних видів педагогічної діяльності, результатом якої є самопізнання майбутнім вчителем себе, власних професійно-особистісних якостей і здібностей. У процесі неперервної педагогічної практики ставиться провідна мета — сформувати в студентів навички саморегуляторної професійної діяльності за схемою: постановка цілей (самоактуалізація) — планування (самоорганізація) — вибір методів і засобів (самодетермінація) — реалізація (самореалізація) — самоаналіз і самооцінка успішності діяльності.

### ***2.1.6. Тенденції розвитку педагогічної освіти Норвегії***

Аналіз норвезького досвіду підготовки вчителів дав змогу окреслити тенденції розвитку педагогічної освіти.



Визначальною в педагогічній освіті Норвегії є тенденція формування «ефективного вчителя», основними якостями якого є:

— унікальне комбінування особистісних якостей та стійких тенденцій реагування, які виступають як суб'єктивні передумови професійного у педагогічній діяльності;

— гуманізація відносин учня та вчителя, яка передбачає: орієнтацію на внутрішній психологічний бік процесу навчання; прийняття та повагу до думку рівноправних учасників педагогічного процесу; побудову діалогічних відношень; побудову відношень вчителя та учнів на основі довіри, терпимості, поваги;

— рефлексія, яка пов'язана з формування світогляду, життєвих позицій, розвитком самосвідомості, диференціацією інтелектуальних здібностей та інтересів.

Червоною ниткою через усю підготовку норвезького вчителя проходить тенденція гуманізації. В новому тисячолітті концепція гуманістичної норвезької педагогічної освіти перетворюється на систему поглядів та ідей щодо підготовки професійно компетентного та демократичного вчителя-гуманіста, який орієнтується не на власні уподобання, а на інтереси іншої особистості.

Тенденція гуманізації педагогічної освіти пов'язується з розв'язанням трьох головних завдань: демократизацією системи підготовки педагога; перетворенням освітнього процесу в засіб безперервного творчого саморозвитку; створенням умов для формування в майбутнього вчителя особистісних якостей педагога-гуманіста, демократа, творця.

Водночас нами обгрунтовано підпорядковані тенденції розвитку педагогічної освіти Норвегії по відношенню до визначальної – формування «ефективного вчителя». Їх ми об'єднали у три групи: макротенденції, мезотенденції та мікротенденції.

Макротенденції чи глобальні тенденції:

— тенденція інтеграції в загальноскандинавський та загальноєвропейський освітній простір;

— тенденція національної спрямованості педагогічної освіти.

Вони тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені. Інтеграція педагогічної освіти Норвегії до загальноєвропейського освітнього простору здійснюється шляхом упровадження транс'європейських освітніх програм з перспективою їх пролонгації: Сократ, Леонардо да Вінчі, Темпус, Європас та ін. Ці програми зорієнтовані на проєктування єдиного європейських стандартів підготовки спеціалістів із вищою освітою і передусім – працівників освітньої галузі. Вони спрямовані на сприяння мобільності студентсько-викладацького складу з метою конвергенції освітніх систем, вивчення педагогічного досвіду та співпраці. Зактуалізуємо на тому, що національна спрямованість педагогічної освіти полягає у невіддільності її від національного ґрунту, її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури норвезького народу. Визначені тенденції забезпечують мобільність та конкурентоспроможність норвезького вчителя.

Мезотенденції:

— тенденція фундаменталізації педагогічної освіти, що забезпечується посиленням теоретичної і практичної складових психолого-педагогічної підготовки норвезьких вчителів, залученням студентів до науково-дослідної роботи, підвищенням рівня їхньої методологічної культури;

— тенденція застосування компетентісного підходу в професійній підготовці майбутніх вчителів;

— тенденції гуманізації, демократизації, диверсифікації, децентралізації;

— тенденція неперервності;

— тенденція зростання престижу професії педагога.

Вони забезпечують орієнтацію на особистісний розвиток майбутнього вчителя, формування його творчої професійної особистості — «рефлексуючого практика», надають можливість для постійного поглиблення фахової підготовки, перетворення набуття педагогічної освіти у процес, що триває упродовж всього професійного життя вчителя.

Виокремимо тенденцію до посилення інноваційності у сфері підготовки вчителів, яка передбачає створення для студентів можливостей займати активну позицію в навчальному процесі, освоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, набуття власного досвіду.

Мікротенденції, до яких належать: багатокладність, варіативність, гнучкість. Ці тенденції передбачають:

— створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання, які відповідали б освітнім запитам майбутнього вчителя;

— запровадження варіантного компонента змісту освіти, диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу;

— зростаючу наступність та взаємозв'язок професійно-педагогічної підготовки на різних етапах освіти;

— посилення соціальної орієнтації, що виявляється у підвищенні значення та пролонгації педагогічної практики з орієнтацією на формування вчителя — «активного учасника соціального життя».

Виокремимо й тенденцію впровадження та використання нових гнучких технологій, пошукової орієнтації в освіті й професійній підготовці вчителів, яка передбачає цілісне включення студентів — майбутніх педагогів — до системи професійно значущих відносин, прилучення їх до розв'язання педагогічних завдань, забезпечення системотворчих функцій педагогічної практики в її єдності з теоретичною професійною підготовкою.

Аналіз норвезького досвіду розвитку педагогічної освіти дав змогу окреслити можливості використання його прогресивних ідей у модернізації системи педагогічної освіти в Україні за трьома напрямками: вдосконалення управління педагогічною освітою, оновлення змісту й форм професійної підготовки, удосконалення технологічного та навчально-методичного забезпечення підготовки

майбутнього вчителя. Норвезький досвід розбудови педагогічної освіти може бути втілений через:

- орієнтацію підготовки вчителя на педагога-професіонала, функція якого в навчальному процесі змінюється з інформуючої й контролюючої на консультативну та коригуючу; формування його творчої професійної особистості — «рефлексуючого практика» шляхом удосконалення змісту, форм та методів підготовки вчителів;

- гнучкість ступеневої освіти підготовки педагогічних кадрів у вищих педагогічних навчальних закладах;

- розробку навчальних планів з акцентом на професійно-практичній складовій психолого-педагогічної підготовки;

- впровадження циклічної структури навчальних планів, що в контексті індивідуалізації та диференціації дає право студентам самим визначати послідовність навчальних модулів і, таким чином, будувати індивідуальну освітню траєкторію;

- диверсифікацію програм підготовки вчителів, їх розробка на основі принципів міждисциплінарності (кросдисциплінарності), полікультурності, варіативності, полідисциплінарності; їх модульне структурування;

- запровадження варіантного компонента змісту освіти, диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу;

- введення дидактики як інтегративного компонента в усі основні предмети підготовки вчителя;

- раціональне поєднання теоретичної й практичної складових підготовки педагогічних кадрів з акцентуванням на підвищенні якості педагогічної практики, а не збільшення її тривалості;

- посилення питомої ваги наукових досліджень у педагогічній освіті;

- впровадження інноваційного навчання з використанням медіа-технологій, технологій діяльнісно-рефлексивного, особистісно орієнтованого, проектного, проблемного, інтерактивного навчання позитивно вплине на формування готовності майбутнього вчителя використовувати набуті знання на практиці;

- демократизацію та децентралізацію управління системою педагогічної освіти, що має створити нові умови для діяльності навчальних закладів, акумулювання інтелектуальної й матеріальної підтримки представників регіонів, великих міст і всієї місцевої громади, що сприятиме диверсифікації джерел фінансування;

- розвиток соціального партнерства між університетами та представниками бізнесу і влади, які зацікавлені в інноваційному розвитку нових технологій. Їх фінансова підтримка може використовуватися з метою проведення наукових досліджень, що стимулюватиме оновлення змісту освіти;

- розширення партнерства між вищим навчальним закладом і школою, введення методик проходження практики за контрактом зі школою, що дасть можливість студенту свідомо визначити траєкторію освітньої та професійної діяльності;

- сприяння розвитку та пролонгації транс'європейських програм, зорієнтованих на мобільність вчителів, викладачів, студентів

вищих педагогічних закладів освіти з метою вивчення і творчого використання передового педагогічного досвіду.

## **2.2. Розвиток педагогічної освіти в грецькій республіці (друга половина ХХ – початок ХХІ сторіч)**

В умовах нових соціально-економічних та культурно-історичних перетворень наша держава потребує динамічної та ефективної системи педагогічної освіти, яка, зберігши власні здобутки та традиції, змогла б трансформуватися відповідно до освітніх стандартів розвинених країн світу. З огляду на це особливої актуальності набуває вивчення та творчого застосування прогресивного педагогічного досвіду розбудови національних систем педагогічної освіти європейських країн – учасниць Болонського процесу.

Оскільки Україна стрімкими темпами наближається до європейської спільноти, вона потребує мобільних, висококваліфікованих спеціалістів, спроможних приймати самостійні рішення в умовах швидкоплинності та мінливості світових процесів. Кардинальні зміни в українському суспільстві ведуть до модернізації всієї системи освіти, включаючи передусім професійну освіту педагогів, адже вчитель ХХІ ст. проголошується головним носієм суспільних змін.

З огляду на це надзвичайної актуальності набувають порівняльні історико-педагогічні дослідження розвитку національних систем педагогічної освіти країн ЄС і більшості південних регіонів ЄС, зокрема Грецької Республіки, де накопичено вагомий теоретичний здобутки античного, класичного періодів розвитку грецької цивілізації та ефективний прагматичний педагогічний досвід у сфері розбудови освітніх парадигм систем педагогічної освіти.

Не залишилися поза увагою вітчизняних науковців і практиків проблеми дослідження теорії й практики розвитку грецької педагогічної освіти у другій половині ХХ – початку ХХІ ст. Зокрема, питанням державної політики Греції щодо педагогічної освіти сучасного вчителя та професійної підготовки грецьких вчителів початкових класів присвячені публікації українського науковця Ю.М. Войтової-Короткової Проблеми організації системи післядипломної педагогічної освіти в Греції досліджуються у працях окремих вітчизняних дослідників, зокрема О.Б. Проценко. Питання розвитку середньої освіти в країнах ЄС, в тому числі й Греції, є сферою наукових інтересів О.М. Матвієнко.

Однак системного та цілісного узагальнення стосовно теорії та практики розвитку педагогічної освіти в Греції у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. здійснено не було. Актуальність і доцільність дослідження розвитку педагогічної освіти у Греції зумовлюється також необхідністю подолання суперечностей між об'єктивною необхідністю у дослідженнях стосовно розвитку південно-європейських систем педагогічної освіти та недостатньою розробленістю цієї проблеми;

наявністю позитивного грецького досвіду щодо розв'язання проблем теорії і практики розвитку педагогічної освіти та відсутністю його системного узагальнення та осмислення.

### **2.2.1. Особливості реформування грецької освіти у другій половині ХХ століття**

Розвиток освіти в Греції не можна розглядати окремо від бурхливого соціально-політичного контексту. За 170 років з того часу, відколи країна стала незалежною державою, вона брала участь у більш як чотирьох війнах, пережила три роки іноземної окупації, дві тривалі диктатури, одну гірку та руйнівну громадянську війну, а також численні державні перевороти. Греція також була втягнута у переривчасті громадянські війни і, як наслідок, стався великий приплив біженців та іммігрантів як греків-репатріантів, так і осіб не грецького походження.

Філософія, що лежить в основі грецької системи освіти, відображає основні цінності грецької нації, яка також є основою західної цивілізації.

Із новітніх досягнень європейської цивілізації були сприйняті тією чи іншою мірою розповсюджені на той час в різних країнах Західної Європи культурологічні й педагогічні теорії та пов'язані з ними змістові та організаційні моделі освіти. Найбільші запозичення були здійснені від французької та німецької шкіл, на основі чого була створена власна система освіти.

Безумовно, така багата й розмаїта історія для маленької країни помітно впливає на національний розвиток грецької держави і має численні наслідки для грецької освіти зокрема. Освітні реформи у грецькій державі традиційно були питанням політичної площини: з моменту здобуття незалежності Грецькою Республікою вони були ініційовані різними політичними режимами, від консервативних до центристських.

Відповідні законодавчі механізми сприяли реалізації всі освітніх реформ другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Наступні уряди у законодавчому порядку не обов'язково продовжували реформи освіти уряду-попередника, а навпаки, знімали з порядку денного або скасовували раніше прийняті рішення. Це перешкоджало руху вперед й дуже розчаровувало школярів та їхніх батьків.

Освітні реформи цього періоду були пов'язані також із визнанням того, що освіта й навчання є важливими елементами економічного зростання країни. Без відповідної освіти не можливе зростання ні національного доходу, ні забезпечення соціального благополуччя і стабільності. Звернімося до стислого опису сутності освітніх реформ Греції у другій половині ХХ – початку ХХІ ст., які значно вплинули на організацію структури освіти Греції, зокрема її педагогічної ланки:

1) *Реформи 1957–1963 рр. ХХ ст.*: у цей період середня школа була розділена на два трирічних цикли. Перших три класи школи відповідали нижчому циклу, навчання було зосереджено на отри-

манні загальної та гуманітарної освіти. Багатопартійний комітет політиків та експертів у галузі освіти підтвердив у 1957 р. XX ст. пріоритет гуманістичного курикулуму при отриманні професійної освіти.

Вищий цикл освіти був поділений на окремі види гімназій: класична, літературна, комерційна, технічна, наукова, сільськогосподарська, військово-морська, іноземних мов й домоводства, з спільною класною основою для всіх.

Димотика (*demotic*) — простонародна мова (популярна форма грецької мови, якою розмовляють греки сьогодні) була введена у перших трьох класах початкової школи, а кафаревуса (*katharevousa*) — формальна чи пуристична мова) — у трьох старших класах відповідно.

Термін педагогічної підготовки учителів дошкільних закладів було збільшено до двох років після здобуття середньої освіти, а також з метою їх прирівнювання до вчителів початкової школи (Закон 3997 від 1959 р.). Заняття дітей включало релігійний, етичний та соціальний розвиток, належне використання грецької мови, введення арифметики (міркування), вираження почуттів, гармонійного і безперешкодного розвитку тіла, культивування спритності тощо.

2) *Реформи 1964 р. XX ст.*: вони сприяли освітній рівності та економічному зростанню Грецької Республіки. У 1964 р. безкоштовна освіта була поширена на всіх рівнях.

Попередні дві стадії загальноосвітньої середньої школи були перетворені на два послідовних й автономних типи шкіл по три роки тривалості кожен: неселективна нижча середня школа, або гімназії (*gymnasium*), і середня, або ліцей (*lyceum*). Один ліцей був створений з метою забезпечення сучасної освіти грецької молоді.

Були запроваджені також вступні іспити з метою входження на навчання до ліцею, але вступні іспити при переході від початкової школи до гімназії були скасовані. Метою гімназії було забезпечення всебічної освіти для всієї грецької молоді. Демотичну (народну) грецьку мову офіційно замінила кафаревуса як засіб навчання. Крім того, до курикулуму гімназії було введено професійно-технічне керівництво й курси антропології, «практичні знання про професії» і «елементи демократії» Обов'язкову освіту було продовжено до дев'яти років (у віці від 6 до 15 років). Таким чином, загальна освіта стала обов'язковою у віці від 6 до 15 років. Було уведено шкільні обіди для учнів.

3) *Реформи 1967–1974 рр.*: під час військової диктатури «чорних полковників» більшість реформ було скасовано або відкликано. Народна мова — димотика — застосовувалася тільки в перших трьох класах початкової школи. Обов'язкова освіта була повернута до шести років навчання (Закон 129, 1967 р.).

Згідно з чинним законодавством було запроваджено новий третинний рівень Професійних технічних освітніх інституцій (ТЕІ), Центрив вищої технічної / професійної освіти (КАТЕЕ), які мали постачати життєво необхідний державі технічний персонал вищого

рівня кваліфікації, здатний відповідати вимогам для вступу до університету. До 1974 р. функціонувало п'ять таких центрів. Закон 1404 (1983 р.) перетворив їх на технологічні / науково-освітні установи (Technologika Ekpaideftika Idrymata, TEI). У 1997 р. налічувалося 14 TEI по всій Греції.

4) *Реформи 1975–1981 рр.*: країна повернулася до демократичного правління в 1974 р. Перегляд Конституції в 1975 р. реформував і розширив систему освіти і надав їй нового напрямку розвитку. Закон 309 (1976 р.) відновив усі реформи 1964 р. і переглянув організацію та функції загальної освіти від дошкільного рівня до ліцею. Він також сформулював цілі для кожного рівня:

– Дошкільна освіта доповнює і підтримує сімейне виховання шляхом навчання правильній поведінці і правильному самовираженню, забезпечує фізичний і психічний розвиток. Відвідування закладів дошкільної освіти є добровільним для дітей від трьох з половиною до п'яти з половиною років.

– Початкова освіта закладає основу для навчання, збагачує досвідом учнів, стимулює і розвиває їхні інтелектуальні та фізичні здібності.

– Гімназія завершує і об'єднує енциклопедичне виховання молоді.

– Ліцей пропонує збагачені й більш широкі навчальні програми, ніж у гімназії, для молоді, яка планує або навчання у закладах вищої освіти або входження на ринок праці.

Для більш ефективного навчання кількість студентів на одного викладача була скорочена з 40 до 30 осіб, кількість навчальних годин на тиждень було скорочено з 36 для осіб у діапазоні від 28 до 34 років. Крім того, були написані й опубліковані нові підручники, а також організовано семінари для підвищення кваліфікації вчителів.

У Новий навчальний план було введено курс «Технологія» та використання освітнього телебачення. Крім цього, розпочали свою роботу вечірні гімназії для тих студентів, яким необхідно працювати упродовж дня, щоб заробити собі на життя. З цією метою були також створені ліцеї як у формі трирічних денних шкіл, так і чотирирічних вечірніх шкіл. Було введено в дію новий тип ліцею — трирічний класичний ліцей, де пропонувалися додаткові години навчання давньогрецької, латинської мов, історії та введення німецької як другої іноземної мови.

Закон 682 (1977 р.) передбачив забезпечення діяльності приватних початкових та середніх шкіл, які перебувають під контролем Міністерства освіти й зобов'язані додержувати національного курикулуму й використовувати такі ж підручники, як і державні школи. Близько 6% студентів навчаються в приватних школах. Конституція забороняє створення приватних університетів, хоча в колах громадськості та в уряді дискусії щодо розв'язання цього питання тривають і сьогодні.

Були також створені телевізійні станції освітнього спрямування на державному телебаченні, а в класах уведено комп'ютери та навчальне телебачення. Професійне технічне навчання розширило

базис освіти й давало учням можливість ширшого вибору освітніх шляхів. Це відповідало попиту на технічний персонал і приводило до відкриття центрів на ринку праці, сприяючи тим самим економічному розвитку країни.

Закон 309 (1977 р.) відмінив функціонування нижчих професійних технічних училищ і замінив їх професійними технічними школами (TES). Проміжні професійні технічні училища були замінені професійно-технічними ліцеями. Загальна освіта з цього моменту була представлена загальними ліцеями. Випускники трирічних нижчих середніх шкіл могли вступити на навчання до TES без іспитів або після іспитів піти навчатися до професійних технічних ліцеїв та загальних ліцеїв.

Згідно з цим законом можливістю для професійного технічного навчання у вищих навчальних закладах зросли. Зокрема, у 1989–1990 рр. XX ст. налічувалося близько 42 000 місць у системі вищої освіти, тоді як у технологічних освітніх інститутах цей показник становив близько 19 000 осіб або 45%. У 1991 і 1992 рр. XX ст. це співвідношення становило, як правило, 50/ 50% (Ставру, 1996).

Таким чином, надалі система освіти Греції розширювалася та вдосконалювалася. На неї справляла відчутний вплив досить часта зміна політичних режимів. Але основні принципи її розбудови й функціонування зберігаються.

Сьогодні основоположною вважається стаття 16 Конституції 1975 р., в якій стверджується, що в Греції «метою освіти є моральний, інтелектуальний, професійний і фізичний розвиток підростаючих поколінь, формування їхньої національної і релігійної свідомості з тим, щоб вони в майбутньому стали вільними громадянами, які володітимуть почуттям відповідальності за справи суспільства і держави».

У законі йдеться про те, що в основі процесу виховання має бути греко-християнська мораль, а навчання повинно мати в якості свого важливого завдання підготовку кваліфікованих кадрів, необхідних для економічного розвитку країни.

Цими установками керується вся система освіти Греції, управління якою помітно централізовано. Значною мірою це пояснюється її початковою організацією за французькою та німецькою шкільними моделями, яким історично властива значно більша концентрація влади в центрі, ніж це має місце в англо-американській й деяких інших системах освіти.

Дотепер основні рішення стосовно навчальних планів шкіл та університетів, призначення учителів шкіл і професорсько-викладацького складу ВНЗ, а також вступних, поточних та випускних іспитів й виданих документів про освіту перебувають під контролем Міністерства національної освіти й релігії (ΥΡΕΡΤΗ).

5) *Реформи 1981–1985 рр. XX ст.*: було запроваджено автоматичний перехід через усі класи початкової школи, також на цьому рівні були виокремлені школи фізичного виховання і школи легкої атлетики. Вступні іспити від нижчої середньої до вищої середньої



школи, а також уніформа для учнів гімназії та ліцею були скасовані. У 1984 р. у системі середньої освіти було створено Інтегрований ліцей чи загальноосвітню школу. Це був своєрідний місток переходу між загальною й технічною освітою.

Курикулуми для всіх класів були переглянуті, вони були засновані на міжнародній бібліографії й скориговані на включення грецьких національних традицій. Вчителі також зробили свій внесок у розвиток навчальних планів та програм. Були розроблені й надруковані нові підручники, які стали не просто накопичувачами знань, а книгами, що допомагали учням відшукувати і накопичувати знання.

6) *Реформи 1990-х рр.*: у цей період була створена нова система одержання вищої професійної освіти (postsecondary vocational training), яка включає в себе приватні Центри вільних досліджень (the private Centres of Free Studies). У 1996–1997 рр. XX ст. було створено Грецький Відкритий Університет.

### **2.2.2. Структура системи освіти Грецької Республіки**

У 1997 р. XX ст. ЮНЕСКО здійснило міжнародну класифікацію освітніх систем, заснованих на семи рівнях освіти, які були описані в Міжнародній стандартній класифікації освіти (Isced level) — МСКО 1997 р. Це наступні рівні освіти: 1) дошкільна освіта, 2) початкова освіта, 3) нижча середня освіта, 4) вища середня освіта, 5) пост-середня, неуніверситетська освіта, 6) університетська освіта, 7) післядипломне навчання.

Згідно з цією міжнародною класифікацією грецька система освіти складається з трьох послідовних рівнів: первинного (Dimotiko), середнього (Gymnasio) і третинного рівня освіти. Однак шкільне життя може розпочинатися у віці від 2,5 років (дошкільна освіта) у державних та приватних установах, так званих Vrefonipiakoi Paidikoi Stathmi (ясла).

Таким чином, рівень початкової освіти може бути поділений на дошкільну освіту, обов'язкові дитячі садочки (Nipiagogeia) й обов'язкову початкову освіту. Для дошкільнят функціонують приватні дитсадки, але вони можуть бути дорогими. Відвідування дитячого садка починається з 4 років і є безкоштовним.

Перша стадія початкової (Demotic School) обов'язкової освіти приймає дітей у віці від 5 / 6 до 12 років. Рівень середньої освіти також ділиться на два цикли. Нижній рівень середньої освіти, яка проходить в гімназії, є обов'язковим до досягнення учнями 15-річного віку, коли діти можуть залишити школу. На наступному рівні вища середня освіта не є обов'язковою і може супроводжуватися навчанням в Уніфікованому ліцеї та Технічних Професійних Освітніх Інститутах.

Третинний рівень поділяється на університетську освіту, яка здійснюється в університетах та неуніверситетську освіту, котра пропо-

нується Вищими Техологічними Освітніми Інститутами й Інституціями Вищої Освіти (Anotera Ekpedeftika Idrymata (AEI) — University). У багатьох великих містах Греції також функціонують англійські школи, куди англомовні діти можуть піти після школи для додаткового читання і писання англійською мовою.

Отже, структура системи освіти в Греції в 2001 р. складалася з трьох рівнів: *початкового*, який включав в себе два роки дошкільної освіти з 1985 р., що не була обов'язковою; *середнього* та *вищого*. Дітей у віці 3,5 років можна записати в дошкільний заклад.

Обов'язкова освіта починається з початкової школи для дітей віком від п'яти з половиною чи шести років. Так, згідно з реформою 1976 р. обов'язкова освіта включала в себе трирічну нижчу середню школу (гімназію), що триває 9 років, для дітей у віці від 6 до 15 років. За законом учень, який має неповну обов'язкову освіту до досягнення ним 15-річного віку, зобов'язаний залишатися на навчання до 16 років.

Усі школи є загальноосвітніми. Національною мовою навчання на всіх освітніх рівнях визнана грецька димотика згідно з реформою 1964 р. Духовні гімназії й ліцеї також готують юнаків до священства. Окрім звичайної шкільної програми, вони пропонують позакласні заходи, які сприяють розвиткові відповідних звичок та поглядів. Музичні гімназії пропонують, крім звичайної шкільної програми, додаткові 15 годин на тиждень музичної освіти для талановитих учнів.

Учні початкової школи відвідують від 23 до 30 уроків на тиждень. Тривалість кожного уроку становить 45 хвилин. Учні молодших класів середньої школи мають від 33 до 35 уроків на тиждень, кожен по 45 хвилин. Кількість уроків на тиждень у старших класах середньої школи коливається від 30 у загальному ліцеї до 34 — у всебічному й професійно-технічному ліцеях, а також до 41 уроку в музичних ліцеях. Тривалість одного заняття у всіх середніх школах становить 45 хвилин.

Учні початкової школи витрачають близько п'яти годин на день у школі, учні середньої школи — відповідно шість чи сім годин. Основний навчальний день триває з 8:15 до 13:30 або з 14:00 до 19:00 у великих містах. Велика кількість шкільних будівель розміщується більш як в одній школі, тому учні відвідують заняття або вранці, або після обіду, або один тиждень вранці, а потім один тиждень в пообідній час. Як результат, існують освітні й функціональні проблеми у цих школах («Організація школи», 1995).

Реєстрації за рівнем освіти та статтю в державних і приватних школах у 1993–1994 рр. розподілилися таким чином:

— 5 520 дошкільних закладів із 133 979 учнями (з них — 65 511 особа жіночої статі): 5 387 були державними з 128 627 учнями (з них — 62 933 особи жіночої статі); 133 були приватними школами з 5 352 учнями (2 578 осіб жіночої статі).

— 7 254 початкових школи з 731 500 учнями (354 773 особи жіночої статі): 6 851 школа була відкритою з 678 145 учнями (328 951

особа жіночої статі); 403 приватних школи з 53 355 учнями (25 822 особи жіночої статі).

— 3 069 середніх шкіл із загальною кількістю учнів 719 746 (364 012 осіб жіночої статі): 2 813 шкіл були державними із 671 913 учнями (342 778 осіб жіночої статі); 159 приватних шкіл із 32 214 учнями (16 877 осіб жіночої статі) — за даними Національної статистичної служби Греції.

Вища середня освіта здійснюється в загальному ліцеї, інтегрованому (або всеосяжному) ліцеї та професійних технічних ліцеях, а також професійних технічних школах. Випускники гімназії зараховуються без іспитів на наступний рівень ліцею.

Випускники загального ліцею можуть навчатися в університеті та аспірантурі (післядипломне навчання). Випускники комплексного та професійно-технічного ліцеїв навчаються в технологічних навчальних закладах. По закінченні інституту вони можуть продовжувати навчання в університеті або долучитися до ринку праці. Випускники професійних технічних шкіл відвідують інститути професійної підготовки. По закінченні інституту вони приєднуються до ринку праці.

Вища освіта здійснюється в університетах і технологічних навчальних закладах. Доступ до навчання відбувається на основі іспитів. Навчальний рік станом на 1995–1996 рр. тривав від 11 вересня по 15 червня для початкової школи і з 1 вересня по 30 червня — для середньої школи, мав п'ять навчальних днів на тиждень для початкової і середньої шкіл, що в загальному становить 175 днів на рік. Надаються також 12 тижнів літніх канікул, два тижні канікул взимку на Різдво й два тижні навесні на Великдень. Є також сім днів національних або релігійних свят.

Реєстрація в системі вищої освіти на 1993–1994 рр. становила 212 525 студентів. З них 110 295 були «активними» (зарахованими студентами, які не мають обов'язкового періоду навчання) і 102 226 були «неактивними» (студенти, які продовжують навчання за межами нормально відведеного періоду навчання). Серед активних студентів 59 730 або 51,9% осіб становили жінки. Серед неактивних студентів — 45 909 або 48,1% — були жінки.

У 1989–1990 рр. XX ст. лише 57,8 % дітей віком 4–5 років відвідували державні дитячі садки або ті заклади, які перебувають під керівництвом Міністерства освіти. Участь у початковій школі становила 97%, а у середній — 93% відповідно.

Відсотки участі для хлопчиків і дівчаток були рівними для дошкільного та початкового освітніх рівнів. На середньому рівні участь у відповідному освітньому секторі становить 95% для хлопчиків, 91% для дівчаток. Ці показники насправді можуть бути дещо нижчими, так як повтори включені в основний реєстр показників. Підручники для початкових і середніх шкіл публікуються Організацією шкільних підручників (Οργανισμος Εκδοσεως Διδακτων Βιβλιων (ПЕДВ)).

При переході від початкової до середньої школи іспитів немає. Є державні повсюдні (панеллінські) іспити для вступу до універ-

ситету й технологічних навчальних закладів. Оскільки освіта оцінюється як самоціль і як засіб просування по службі, є великий попит на вступ до ВНЗ. Багато дітей відвідує класи приватних шкіл «зубріння» (frontisteria) після школи, щоб підготуватися до іспитів у виші. Конкурс в університети є надзвичайно високим, незважаючи на створення нових університетів у період між 1960 і 1980 рр.

Таким чином, грецька освітня система була помітно модернізована та демократизована впродовж останніх 50 років. Багато реформ стали результатом приєднання Греції до ЄС у 1981 р. Грецькій Республіці необхідно було працювати досить напружено для підтримки власної ідентичності в рамках Європейської ідентичності.

Також необхідно була збалансованість грецьких реалій, адже греки потребують підтримки їхніх релігійних переконань як важливої частини їхньої ідентичності. Освітні реформи тривалий період були спрямовані на зниження впливу ідей гуманістичної освіти та посилення значення технічної/професійної освіти. Але це могло стати шкідливим для грецьких громадян, оскільки гуманістична освіта тривалий час забезпечувала значення особистості чи нації, користь усім громадянам.

Грецька освітня система також потребувала уваги до результату так званих «шкіл зубріння» — cramming schools (frontisteria), які спустошували матеріальні ресурси сімей, але не сприяли збільшенню кількості університетських вступників. Цей захід був також потрібним для виключення нездатних до навчання студентів, які не дають можливості вступати новим перспективним кандидатам до інституцій вищої освіти.

Згідно з Конституцією Греції освіта є відповідальністю держави. Більшість грецьких громадян відвідує державні початкову та середню школи. Функціонують декілька приватних шкіл, які повинні дотримуватися стандартного навчального курикулуму та контролюватися Міністерством освіти, яке переглядає і спрямовує кожний аспект державного освітнього процесу на всіх рівнях, включаючи найм усіх вчителів та професорів, а також створення всіх необхідних підручників. Недавня проблема з приводу освіти в Греції — інституціоналізація приватних університетів.

Згідно з Конституцією тільки державні університети функціонують на території Грецької Республіки. Однак останніми роками багато іноземних приватних університетів заснували філіали в Греції, пропонуючи освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра, створюючи таким чином законну суперечність між Конституцією Греції та законодавчим забезпеченням ЄС, що дозволяє іноземним компаніям функціонувати де-небудь в ЄС. Також щороку десятки тисяч грецьких студентів не приймаються до державної системи університетів і стають «освітніми емігрантами» до Інституцій вищої освіти інших країн, куди вони їдуть навчатися.

Це створило хронічну проблему для Греції щодо показників втрати капіталу та людських ресурсів з тих пір, як багато хто з тих студентів вибирає працевлаштування в країнах, де вони навчалися по завершенні

свого навчання. Характерно, що в 2006 р. Греція з її 11,5 млн мешканців була четвертою в світі стосовно показників експорту студентів в абсолютній кількості 60 000 студентів за кордоном, в той час як перша країна в цьому відношенні Народна Республіка Китаю з понад 1,3 мільярдів мешканців мала 100 000 студентів за кордоном.

Щодо показника студентів за кордоном як відсотка загального населення, то Греція, безумовно, країна-лідер із 5 250 студентами на мільйон мешканців порівняно з іншою країною, Малайзією, з, відповідно, 1 780 студентами на мільйон мешканців. Важливе значення в державі також надається запровадженню ІКТ на різних рівнях освіти, в тому числі й у сектор вищої педагогічної освіти.

Як і в усіх європейських країнах, грецька система освіти регулюється законами та адміністративними актами. Міністерство національної освіти і релігії, яке реалізує національну політику в галузі освіти, несе спільну відповідальність.

Освіта в Греції є обов'язковою для всіх дітей 6 – 15 років. Формальна освіта характеризується фіксованою тривалістю навчання з можливістю повторення й одержання формального атестата про закінчення школи, який є офіційно визнаним. Диплом (атестат зрілості, ступінь тощо) є обов'язковим для студентів на кожному освітньому рівні, з тим, щоб перейти до наступного.

Грецька освіта конституційно закріплена як база місія держави, є вільною на всіх рівнях системи. Це справляє відчутний вплив на високо гомогенне суспільство, що сягає корінням до витоків античних грецьких та візантійських традицій. Освіта функціонує в рамках контексту величезних географічних контрастів і різноманіття з відповідними відмінностями в розподілі популяції між міськими та сільськими областями.

### ***2.2.3. Університетська педагогічна освіта в Греції***

Система вищої освіти Греції є бінарною або подвійною, з традиційним університетським сектором, що так чи інакше опирається на концепцію університету Гумбольдта та на окремий неуніверситетський сектор вищої освіти, що має чітко окреслену структуру.

Університетська освіта у Греції веде свій початок з 1837 р. після заснування згідно з Королівським декретом першого університету в м. Афіни. Він створювався за своєю структурою і науково-педагогічною діяльністю з урахуванням німецької університетської системи початку XIX ст. Вища школа Греції з самого початку створювалася різноманітною за своєю структурою. В 1836 р. в Афінах відкрилася технічна школа, яка стала технічним коледжем у 1887 р. і технічним університетом в 1929 р.

Нині в країні функціонує 22 університети, включаючи Вищий факультет образотворчих мистецтв (Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών) і Грецький відкритий університет (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο – ΕΒΡ) із дистанційною формою навчання. Підготовка фахівців в університетах відбувається за трьома рівнями.

Першим є рівень підготовки бакалаврів. Термін навчання коливається від чотирьох до шести років залежно від спеціальності. Наприкінці видається диплом встановленого зразка (Πτυχιο). Другий рівень — рівень підготовки магістрів. Термін навчання залежно від спеціальності коливається від одного до двох з половиною років. Після успішного складання іспитів та захисту післядипломної роботи видається спеціалізований диплом післяуніверситетської освіти (Μεταπτυχιακό Διπλώμα Ειδίκευσης).

Третій рівень — докторантура. Навчання, як правило, триває від одного до двох років і завершується захистом докторської дисертації і присудженням диплома доктора наук (Διδακτορικό Διπλώμα).

Важливою подією у становленні й розвитку університетської освіти Грецької Республіки стало прийняття Закону 1268 від 16 липня 1982 р. «Щодо структури і діяльності вищих навчальних закладів», який був доповнений Законом 2083 від 1992 р. «Модернізація вищої освіти» й гарантував університетам повну автономію.

Стаття 2 Закону 1268 від 1982 р. гарантувала свободу дослідницької й викладацької діяльності і визнавала за ВНЗ так звану «університетську недоторканість», що передбачає заборону втручання суспільства у справи університету без відповідного дозволу на це компетентного органу.

Згідно з вимогами Болонської угоди до вищої освіти в європейських країнах оцінювання знань, умінь та навичок студентів і магістрів у вищих навчальних закладах Греції здійснюється за допомогою «дидактичних монад» (навчальних одиниць), які є аналогами ECTS в Європі. Зокрема, українська дослідниця Ю.М. Короткова зазначає, що в Грецькій Республіці кредити (дидактичні монади) лише визначають, яку частину загального річного навчального навантаження становить один елемент навчального плану відділення чи факультету, який признаєє кредити.

Таким чином, особливістю грецької системи накопичення кредитів є те, що це, очевидно, спрощена акумуляційна система, в якій кредити безпосередньо еквівалентні навчальним годинам тижня. І хоча ECTS застосовується в грецьких інституціях вищої освіти обох секторів як трансферна система стосовно Європейських програм мобільності (Erasmus, Socrates), але навіть у цьому випадку вона функціонує несистематично й визначення характеристик цієї системи поки що залишається на розсуд навчальних закладів.

У Греції було прийнято зручні та зрозумілі градації дипломів, ступенів і кваліфікацій; уведено двоступеневу структуру вищої освіти та взаємовизнаний на європейських теренах учений ступінь доктора філософії (PhD, Διδακτορικό); упроваджено єдину систему перенесення та накопичення навчальних кредитів (ECTS) тощо.

За даними освітньої мережі Eurydice, реалізація Болонського процесу в країні існує на потужному базисі сумісності, оскільки грецька система вищої освіти уже з 1982 р. була організована на основі дворівневої структури — переддипломної та післядипломної. Більшість програм першого циклу в університетах складають 8 се-

мєстрів (4 роки – 240 кредитів), і вони в повній мірі сумісні із Європейською кваліфікаційною рамкою (the European Qualifications Framework), прийнятою в Бергені.

Технологічні навчальні заклади (Technological Education Institutions (TEI) запустили чотирирічний бакалаврат (undergraduate programmes) (8 семєстрів – 240 ECTS кредитів). Є певні програми першого циклу, що пропонуються університетами. Вони головним чином стосуються регульованих професій, їхня тривалість перевищує 8 семєстрів.

Усі випускники першого циклу університету та TEI можуть подати заяву про прийом на другий цикл програми. Другий цикл включає в себе післядипломне навчання, яке пропонують університети чи ВНЗ у консорціумі з університетами як грецькими, так і іноземними. Післядипломні програми тривають від одного до двох років (2/3 – 4 семєстрів, 60/90 або 120 ECTS кредитів) і приводять до одержання ступеня магістра мистецтв та магістра наук (MA/MSc degrees).

На основі останніх законодавчих ініціатив, TEI надано можливість створювати власні програми післядипломної освіти за умови забезпечення якості за рахунок внутрішніх процесів оцінювання під контролем Грецького Агентства забезпечення якості (Hellenic Quality Assurance Agency). У той же час стан реалізації ECTS (European Credit Transfer System) є задовільним, і це випадок, коли вона здійснила значний внесок у розвиток міжінституційного співробітництва та студентської мобільності. Грецька система забезпечення якості вищої освіти (Greek HE Quality Assurance system) була впроваджена законом 3374/2005 і повністю сумісна із європейськими стандартами та керівними принципами.

Національна рамка кваліфікацій (The National Qualifications Framework, NQF) перебуває наразі на шляху супротиву базису досягнень Європейської системи кваліфікацій (The European Qualifications Framework, EQF) і збільшення кількості спільних академічних ступенів.

Аналіз науково-педагогічної літератури щодо впровадження вимог Болонської угоди в освітній галузі Греції дає змогу стверджувати, що план європейської спільноти ще не реалізований греками повною мірою. Грецькі учені зазначають також, що освіта Греції не відповідає поки що європейським параметрам у зв'язку з тим, що досі існує мережа технологічних освітніх закладів, одиничні факультети, відокремлені від вищих навчальних закладів або їх філіали.

#### **2.2.4. Пріоритетні напрями розвитку педагогічної освіти Грецької Рєспубліки на зламі XX та XXI сторіч**

*Структура початкової педагогічної освіти (initial teacher education).* В Греції існують наступні етапи становлення вчителя:

1) Коли студент закінчує вищу школу (близько 18 років), він може вступити до закладів третинної освіти (tertiary education),

які включають: а) Університет/Політехніка; б) Інституції Технологічної освіти (Institutions of Technological Education, TEI). На Університетському рівні деякі відділення пов'язані виключно з педагогічною освітою (дошкільні та педагогічні відділення — для вчителів дошкільної та початкової школи), інші відділення мають сильний зв'язок з освітою (відділення науки — філософії, літератури та ін.), певні відділення мало або зовсім не пов'язані з освітою (політехніка, відділи економічних наук та ін.).

2) При Інституціях Технологічної освіти курси, пов'язані з педагогічною підготовкою, пропонують спеціалізацію в основних галузях, як-от бухгалтерська справа, електроніка, сестринська справа та ін.

Якщо виключити педагогічно-дошкільні відділення, де викладалися курси, пов'язані з педагогічною підготовкою, педагогічною майстерністю, психологією, дидактикою, — в решті інституцій пропонувалися курси, поєднані з педагогічною підготовкою, педагогічною майстерністю та дидактикою, але загалом вони не включені до основного потоку курикулуму.

Випускники Інституцій Технологічної Освіти, які навчалися щонайменше 3,5 років, можуть бути найняті рекруторами в технічно-професійні школи, але за умови успішного завершення однорічного навчання при спеціальній педагогічній технічній школі (SELETE). Освіта (при Університеті/Політехніці і TEI) вважається фазою початкової освіти майбутнього вчителя і не включає ніякого виду підготовки в спеціалізованій інституції педагогічної освіти.

До 1997 р. кожен кандидат на посаду вчителя по закінченні відповідної Інституції реєструвався в списку пріоритету (згідно з роком завершення Інституції), який гарантував працевлаштування в державні школи після заснованого на досвіді періоду (в деяких випадках цей період перевищує 15 років). У 1997 р. у рамках Освітньої реформи роль цього списку зменшилася з огляду на його майбутнє скасування в 2002 р.

Починаючи з 1998 р., було затверджене письмове змагання з метою працевлаштування вчителів на кожному рівні освіти. Це змагання відбувалося щодва роки для рекрутства наперед означеної кількості вчителів (згідно з поточними потребами) в усіх сферах спеціалізації. Впродовж змагання вчителів екзамнують стосовно їхньої педагогічної та навчальної майстерності, так як і в специфічних предметах, які вони бажають викладати (фізика, математика, література тощо).

Однак слід відзначити той факт, що кандидати на посаду вчителя, які беруть участь у цьому змаганні без проходження стадії підготовки для одержання університетської кваліфікації і підготовки до випробування, повністю позбавлені свободи дій. Зміст екзамну визначався організацією, відповідальною за відбір вчителя (ASEP).

*Структура індуктивної педагогічної освіти.* Після призначення на посаду вчителі зазвичай розпочинали викладати й після двох років базової освіти, якщо не траплялось непередбачуваних обставин, здобували статус перманентного (післядипломного) вчителя.



Впродовж першого року цього періоду вчитель наслідую початковий період індуктивної підготовки, яка включає три фази:

*Перша фаза* закінчується за відповідальності Регіональних Центрив Педагогічної Освіти (РЕК) і включає наступні тематичні групи: а) організаційні й адміністративні аспекти освіти (навчання, як управляти шкільними підрозділами, про структуру освітньої системи); б) педагогічні проблеми (управління окремими класами, труднощі в навчанні, стосунки між вчителем та студентом); в) методологія викладання предмету (навчальна програма щодо предмету викладання, інформація про підручники, зразки освітнього посередництва); г) проблеми оцінювання; д) внутрішньокультурні освітні проблеми. Тривалість цієї програм – 40 годин.

*Друга фаза* триває 40 год і здійснюється впродовж шкільного року (з жовтня по травень). Предметом другої фази є методологія навчання в класі (показові випадки стосовно методів навчання, які демонструють досвідчені вчителі) й розв'язання проблем стосовно практики навчання. Ця фаза функціонує за відповідальності Регіональних Центрив Педагогічної Освіти й запроваджена шкільними радниками, директорами шкіл і досвідченими вчителями.

*Третя фаза:* тривалість цієї фази становить 20 год і розпочинається вона наприкінці червня під контролем самого органу керівництва. Об'єкт цієї фази – вивчення успішних та неуспішних практичних завдань і втручань у класі (презентація проблем стосовно управління освітою, проблеми педагогічного характеру, проблеми оцінювання, внутрішньокультурні проблеми).

*Структура післядипломної педагогічної освіти.* Цей тип освіти грецького вчителя не був систематичним. Регіональні Центри Педагогічної Освіти щороку організовували певну кількість програм з різних тематичних галузей, які не були обов'язковими.

Ці програми оцінювалися, і кількість вчителів, яка відвідувала їх, була обмеженою. Добір здійснювався набагато повільніше, оскільки потреба перевищувала постачання. Тривалість кожного курсу становила 40 год, а контекст відображав багатоманітність специфічних галузей, зокрема дидактику, психологію, використання комп'ютерів у фізиці тощо.

*Система оцінювання.* Оцінювання вважається слабкою ланкою в грецькій системі освіти. Політичні критерії – національні чи локальні – завжди відігравали важливу роль у творенні освітньої політики й менеджменту на всіх рівнях. Стратегія оцінювання, прийнята в межах країни, залежить від її соціального, культурного і освітнього контексту.

Це також пов'язано зі ступенем освітньої різноманітності системи й ступенем децентралізації та автономії, що її характеризує. Розвиток педагогічної освіти в Греції залежить від широких національного, соціального, політичного та ідеологічного контекстів, у рамках яких вона функціонує. Незважаючи на зусилля, докладені в минулому, не існує адекватних механізмів для оцінювання освітнього процесу загалом. Педагогічна компетентність набувалася головним чином

на робочому місці, в той час як оцінювання педагогічної освіти було політичною потребою.

### ***2.2.5. Сучасні аспекти підготовки педагогічного персоналу для різних рівнів освіти Греції***

Закон 1268 (1982 р.) сприяв створенню педагогічних відділень та відділень дошкільної освіти в усіх грецьких університетах для навчання викладачів у секторі початкової та дошкільної освіти відповідно. Підготовка вчителя триває чотири роки на обох відділеннях і приводить до отримання університетського ступеня. Ступінь — єдина кваліфікація, щоб увійти до професії вчителя.

Дослідження Ю.М. Короткової показало, що до 1984 р. підготовку вчителів початкових класів у Греції здійснювали педагогічні училища (1834 – 1934) й педагогічні академії (1934 – 1991), які були середніми спеціальними освітніми закладами. Діяльність останніх контролювалася Міністерством національної освіти та релігії.

З 1984 р. функцію підготовки вчителів початкових класів почали здійснювати педагогічні відділення початкової освіти при університетах Греції, які деякий час співпрацювали із педагогічними академіями. До цього відбулися дуже важливі зміни в системі вищої освіти. Так, згідно зі статтею 16 Конституції Греції, в якій проголошувалася свобода дослідницької та викладацької діяльності та повна автономія вищих навчальних закладів, а також завдяки наданню їм відповідно до Закону 1268 від 1982 р. статусу юридичної особи, підтвердилося право університетських відділень самостійно розробляти навчальні плани відповідно до своїх можливостей, запитів студентів, майбутніх науковців і сучасних потреб грецького суспільства. Таким чином, із часу створення педагогічних відділень початкової освіти й донині навчальні плани розробляються самими відділеннями.

Перші педагогічні відділення почали функціонувати в 1984 – 1985 рр. У 1987 – 1988 рр. педагогічні відділення та відділення дошкільної освіти діяли у всіх грецьких університетах. Перед 1964 р. держава мала чимало інституцій педагогічної підготовки з різною тривалістю навчання та різними навчальними планами, які проіснували як мінімум до становлення нової держави. У 1964 р. педагогічним академіям додано третій рік навчання і курикулум був збагачений новими курсами.

Були спроби зробити педагогічні академії чотирирічними установами подібно до інших університетських відділень, тому статус вчителів початкової школи прирівнювався до таких же вчителів середньої школи (університетських випускників із дисциплін, які вони викладали). В останні роки була спроба забезпечити учителів середніх шкіл певною педагогічною підготовкою перед тим, як вони призначатимуться на посаду в школу.

У період між 1967 і 1982 рр. проведено опитування студентів, педагогічного персоналу Академій, Спілки вчителів початкової школи

(DOE), Федерації Вчителів Середньої Школи (OLME) і представників різних політичних партій стосовно поліпшення якості освіти для вчителів початкової школи, зокрема викладачів початкових шкіл, а також усіх вчителів допочаткової і середньої школи.

Педагогічні академії та педагогічні відділення університетів разом проіснували до 1988 – 1989 рр. Випускники педагогічних відділень розміщувалися в списках (Epetirida), які щороку компілюються і підтримуються МОЕ. Списки належали до кожної категорії освіти. Між здобуттям вищої освіти на рівні університету й першим призначенням на посаду був можливий інтервал близько 10 років.

Учителі перебували поза списками серійного замовлення, як це потрібно. Затримка в призначенні на посаду відбувалася внаслідок надлишку вчителів і переповнення системи призначення відповідно. Перекваліфікація стала нагальною потребою. Вчителям-початківцям доводилося втрачати кілька років в ізольованих регіонах Греції, аж поки вони стануть придатними для того, щоб бути переведеними в школу неподалік від місця їхнього проживання.

Вчителі допочаткової, початкової і середньої школи наймалися агенцією МОЕ. Просування кар'єри вчителя і збільшення зарплати повністю пов'язано з роками зайнятості. Післядипломна підготовка – обов'язкова для всіх вчителів. Вона здійснюється в університетах.

*Підготовка учителів допочаткової, початкової / базової школи.* Підготовки вчителів початкової школи здійснювалася через Педагогічні відділення для початкової освіти, які були створені в деяких університетах.

*Підготовка вчителів середньої школи.* Середній рівень підготовки вчителів відбувався на університетському рівні. Педагогічні дослідження здійснювалися на третьому або четвертому році навчання, але не були обов'язковими. У певних галузях спеціалізації підготовка вчителів проводилася на університетському рівні спеціальними інституціями. Технічна освіта вчителів середньої школи здійснювалася в Школі професійної технічної освіти вчителів (SELETE), яка включає в себе Технічну Педагогічну Школу (PATES). Вона пропонує навчальні курси для випускників ВНЗ (TEI) та університетів. Це сприяє отриманню кваліфікації Ptychio (Paedagogikon Spoudon). Вище інженерне училище (ASETEM) є ще однією установою, яка є частиною SELETE. Воно пропонує чотирирічний термін навчання по завершенні Ліцею (Lykeio), що включає в себе період педагогічної практики. Остаточною кваліфікацією є диплом Ptychio (Ekpedefitikou Technologou Michanikou).

*Підготовка вчителів вищих навчальних закладів.* Передумовою для навчання у вищих навчальних закладах на всіх рівнях є докторат у відповідній сфері, присуджений у Греції чи в установі вищої освіти за кордоном. Запит кандидата на професора перевіряється Радою, що складається з професорів університету, на основі його попереднього досвіду і рівня докторської дисертації, яку він захищав у Греції чи за кордоном.

*Поточні реформи та пріоритети в сфері грецької вищої та професійної освіти на початку XXI століття.* Реформи та зміни 2007 р. стосуються впровадження нового закону про вищу середню професійну освіту (upper secondary vocational education), нового Рамкового закону про вищу освіту та поширення обов'язкової освіти, включаючи один рік допочаткової освіти (pre-primary education).

У 2007/2008 навчальному році було завершено процес заміни колишніх технічно-професійних освітніх інститутів (technical-vocational educational institutes, TEE) новою системою післяобов'язкової середньої освіти (post-compulsory secondary education), яка складається з Професійного ліцею (Vocational Lyceum) та Шкіл професійної підготовки (Schools of Vocational Training).

2007 р. також засвідчив значення важливого пласту законодавчої бази, що вплинула на структуру вищої освіти, забезпечила нові рамки для її функціонування, проголосила про широку участь, прозорість та самоуправління. Заснування незалежних неприбуткових університетів поки що є дискусійною проблемою. Міністерство національної освіти та релігій згідно з його останньою Операційною програмою на 2007 – 2013 рр. запланувало низку заходів, спрямованих на створення системи освіти та навчання впродовж життя, що забезпечить ресурси та кваліфікації, необхідні для активної участі в житті суспільства, для безперешкодного доступу до ринку праці та завершення шкільства, особливо особами популяцій ризику, що сприятиме зменшенню регіональних освітніх нерівностей.

Серед ключових пріоритетів Міносвіти Греції є створення Шкіл для розумово обдарованих (Smart Schools), що, з одного боку, сприяє поліпшенню освітнього забезпечення шкіл, а з другого – розв'язанню довготривалих проблем будівництва школи, які включають біокліматичні принципи та сучасні енергетичні практики в своїх рішеннях.

Таким чином, сучасна освітня політика та цілі Міносвіти базуються на п'яти основоположних принципах: людиноцентрована освіта; освіта оточуючого середовища для підтримуючого зростання; цифрова конвергенція – рівність доступу, зниження цифрової безграмотності, розвиток нових технологій дистанційного навчання тощо; багатомовність і мовна підготовка, навчання грецької мови за кордоном, поєднання освіти з культурою в напрямі оновлення свідомості та посилення її значення.

Підсумовуючи, можемо зробити такі висновки щодо професійної підготовки педагогічного персоналу Грецької Республіки:

– *Учителі у секторі дошкільної освіти.* Вихователі дитсадків мають вищу освіту і закінчують Педагогічні Відділення Дошкільної освіти. Їх навчання триває 4 роки. Учителі із особливих Центрів дитини та немовляти (the Child and Infant Centres) можуть бути також випускниками відповідних відділень Технологічних Освітніх Інституцій.

Прийом до цих відділень здійснюється згідно з чинним законодавством, що стосується прийому абітурієнтів до вищих навчаль-

них закладів. Зокрема, допуск до університету або відділень технологічного сектору вищої освіти й інших технологічних закладів відбувається на основі загальних вступних іспитів.

Зазначені вище відділення надають відповідні ступені, пропонують їх власникам можливість взяти участі в іспиті, що проводиться Верховною Радою з цивільного добору персоналу (Supreme Council for Civil Personnel Selection (ASEP)) та зареєструватися в графіку тимчасових додаткових вчителів з тим, щоб бути призначеними до штату педагогічного персоналу дитсадка.

Окрім успішного складання письмових іспитів, беруться до уваги наступні характеристики: а) освітній рівень (ступінь), б) післядипломний рівень, в) наявність ступеня доктора наук, г) попередній досвід у цій галузі. Що стосується вихователів для дітей і немовлят, то наявність відповідного ступеня дає їм можливість взяти участь в пропозиції зацікавлених компетентних місцевих органів влади щодо набору персоналу до Центрів для дітей та немовлят.

Учителі також мають змогу отримати консультації таких установ: а) Педагогічного інституту; б) Шкільних консультантів для дошкільної освіти, які належать до Департаментів Наукового і Педагогічного Керівництва Регіональних Освітніх Директорій (Departments of Scientific and Pedagogical Guidance of the Regional Education Directories.).

Підвищення кваліфікації вчителів передбачено Законами 1566/85, 1824/88, 2009/92, 2327/95, 2986/02, а також відповідними Указами Президента. Додаткова професійна освіта здійснюється Організацією підготовки вчителів (Organization of Teacher Training, ОЕРЕК), яка є юридичною особою державного права під контролем Міністерства освіти.

З метою досягнення своїх цілей ОЕРЕК співпрацює з Педагогічним інститутом, Освітнім Науковим Центром Греції (Education Research Centre of

Greece, КЕЕ), освітніми, громадськими службами і організаціями, із грецькими та іноземними університетами, Інститутами Технологічної освіти та дослідницькими центрами. Післядипломна підготовка вчителів проводиться за підсумками обов'язкової фази для новопризначених вчителів і неперервної компоненти (за участі як в обов'язковій, так і факультативній стадії).

— *Учителі початкової школи.* Вчителі початкової школи є виключно випускниками вищих навчальних закладів, а саме, Педагогічних відділень початкової освіти, створених відповідно до Закону 1268/1982 р. Навчання триває чотири роки. Процедура вступу до університетського сектору вищої освіти, призначення на посаду, керівництво і підвищення кваліфікації вчителів початкової освіти є такими само, як і для вихователів дитячих садків.

У початковій освіті вчитель несе відповідальність за навчання всіх предметів, окрім фізкультури, музики, іноземних мов, — предметів, які викладають вчителі з відповідною спеціалізацією. Якщо в школі немає вчителів музики та фізичного виховання, то ці

предмети викладаються вчителем класу. Це звичайна практика для того ж учителя, щоб залишитися в класі упродовж двох років.

— *Учителі та тренери в секторі обов'язкової середньої освіти.* Учителям для викладання в гімназії пропонується інструктування виключно про предмет їхньої спеціалізації. Вони є випускниками факультетів університетів тієї дисципліни, яку вони вивчають. Навчання триває 4 роки. Процедура вступу до університетського сектору вищої освіти, призначення на посаду, керівництво та підвищення кваліфікації викладацького складу гімназії організовані так само, як і для вихователів дитячих садків і вчителів початкових шкіл.

— *Учителі та тренери у секторі професійної необов'язкової середньої освіти.* Учителі в професійному ліцеї (Lykeia) можуть бути випускниками університету або Інституцій технологічної освіти (TEI). Їх навчання триває 4 роки. Випускники TEI навчають технічних дисциплін та отримують однорічну педагогічну підготовку в Школі педагогічної та технологічної освіти (School of Pedagogical and Technological Education, ASPAITE). Для деяких спеціалізацій ці вчителі можуть навчатися 4 роки в ASPAITE, яка була включена в технологічний сектор вищої освіти. Певна кількість вчителів технічних чи лабораторних дисциплін можуть бути випускниками без вищої освіти (рефрижераторники, електрики і ін.). Усе, що стосується призначення вчителів у початковій і решті середньої освіти, стосується і вчителів професійної необов'язкової середньої освіти. Їх підвищення кваліфікації організовано таким же чином, як і для інших учителів.

— *Учителі та тренери у секторі післясередньої невищої освіти.* Вимоги для даного типу вчителів/тренерів включають наявність свідоцтва про отримання вищої освіти та сертифікату в педагогіці (для тих вчителів, яким ніколи раніше не були запропоновані педагогічні компоненти в рамках їх регулярних програм навчання), отримані по завершенні двосеместрової програми підготовки в Школі педагогічної та технологічної освіти (ASPETE). Поряд з необхідними відповідними формальними кваліфікаціями набір учителів/тренерів залежить від їхнього попереднього професійного досвіду, який вважається важливим фактором для прийняття їх на посаду.

Враховуючи те, що кількість років попереднього професійного досвіду змінюється, цей чинник, як правило, корелює з формальною кваліфікацією і конкретним предметом підготовки. Не передбачено ніякої додипломної підготовки для цього типу вчителів/тренерів.

Підвищення кваліфікації таких фахівців здійснюється Організацією професійної освіти і навчання (Organisation for Vocational Education and Training, OEEK) шляхом організації семінарів щодо останніх подій і сучасних тенденцій у різних галузях, пов'язаних з доступними спеціальностями.

Навчальні плани підготовки розробляються групами експертів, які працюють за наймом OEEK. Учителі/тренери цього сектору освіти можуть бути членами таких груп, а по закінченні Центрив післясередньої освіти (Post-secondary Education Centres) мають

отримати ступінь, що засвідчує отримання ними вищої освіти. Однак це не є обов'язковим у тих випадках, коли для викладання певних предметів необхідні тільки технічні кваліфікації та практичний досвід.

— *Академічний персонал у секторі вищої освіти.* Згідно з чинною законодавчою базою, персонал філіалів університетів поділяється на дві категорії: 1) особи без ступеня Доктора філософії (Non-PhDs), котрі працюють в якості асистентів, наукових співробітників і викладацького складу спеціальної лабораторії; 2) власники ступеня PhD належать до галузі викладання та наукових досліджень факультету власне на основі 4 різних рангів: викладач, асистент професора, асоційований професор, професор. Необхідні кваліфікації збігаються з відповідною позицією в академічній ієрархії.

— *Учителі та тренери в секторі неформальної освіти дорослих.* Педагогічний персонал у неформальній освіті дорослих, який потрапив на конкретну програму підготовки, повинен взяти участь у низці спеціальних навчальних семінарів. Нині тренерів наймають на роботу за допомогою відкритої процедури (оголошення, добір персоналу за інтересами тощо), вони повинні бути випускниками університету або технікуму, мати достатній професійний досвід, бути комп'ютерно грамотними, володіти принаймні однією іноземною мовою, а ступінь магістра, доктора філософії, публікації, участь у конференціях, семінарах і професійний досвід загалом є додатковим цінним активом.

Метою Центрів неперервної підготовки для інструкторів дорослих (Lifelong Training Centre for Instructors of Adults) Генерального секретаріату з неперервного навчання є постійне оновлення знань і навичок учителів та тренерів, котрі стануть співробітниками освітніх структур, автономних освітніх і навчальних програм, з тим, щоб вони відповідали конкретним потребам безперервної освіти та навчання дорослих. Комплексний реєстр тренерів дорослих полегшив увесь процес підготовки вчителів як в адміністративному, так і в освітньому сенсі.

— *Початкова педагогічна освіта та неперервна професійна освіта у Греції.* Початкова педагогічна освіта та неперервний професійний розвиток у Греції надаються академічними інститутами та факультетами університету. На Педагогічному відділенні Дошкільної освіти пропонують курси, пов'язані з педагогічною підготовкою, педагогічними кваліфікаціями, психологією, дидактикою, виключно для майбутніх вчителів дитячих садків і початкової школи.

При факультетах науки, техніки і т.д., де навчаються майбутні вчителі середніх шкіл, усім студентам пропонуються курси з дидактики, педагогіки і методології, але вони, як правило, варіативні, а отже, не є основними предметами у навчальному плані.

Зважаючи на такий стан речей, вчителі, працевлаштувавшись, починають викладання. І після двох років перебування на посаді вони, зазвичай, отримують статус постійного (без відриву від роботи) вчителя.

Протягом першого року цього випробувального терміну вчитель проходить початкову стадію індуктивного навчання, яка включає три етапи, котрі будуть завершуватися згідно з відповідальністю Регіональних центрів з питань педагогічної освіти Греції (Regional Centres for Teacher Education), так званих РЕК, які, як правило, включають в себе такі тематичні напрями:

- 1) Організаційні та адміністративні аспекти освіти.
- 2) Педагогічні проблеми.
- 3) Предмет дидактики.
- 4) Питання оцінювання.
- 5) Проблеми міжкультурної освіти.
- 6) Методологія викладання в класі (демонстрація випадків, методів відповідної практики досвідченими вчителями) та розв'язання проблем у практиці викладання.
- 7) Вивчення успішного й невдалого досвіду і втручання в класі (презентація проблем, пов'язаних з управлінням освітою, проблем, пов'язаних з педагогікою, питання оцінювання, міжкультурні питання).

Щороку Регіональні центри для підготовки вчителів (РЕК) також організовують низку програм у різних тематичних сферах, які не є обов'язковими. Ці програми спочатку оцінюються вчителями, а потім реалізуються у РЕК. Кількість вчителів, які їх відвідують, обмежена. Тривалість кожного курсу становить 40 год, а контекст охоплює низку конкретних галузей — дидактика, психологія, фізика з використанням комп'ютерів, ІКТ тощо.

Що стосується тренерів, то можна відзначити, що в багатьох випадках ті самі особи задіяні в сфері початкової педагогічної освіти та підготовки без відриву від роботи, але це зазвичай буває нечасто.

Студенти на стадії початкової підготовки відвідують курси окремо від студентів, які перебувають у фазі свого неперервного професійного розвитку і вони жодним чином не можуть змішувати класи чи курси, так як відвідують різні освітні установи.

Однак в цілому співпраця між академічними інституціями і Регіональними центрами Педагогічної освіти полягає у формі обміну управління персоналом, а директори Регіональних центрів, як правило, є викладачами університетів.

З метою забезпечення наступності в підготовці вчителів програми неперервного професійного розвитку для вчителів впроваджуються у перший рік їхньої роботи, беручи до уваги зміст початкової педагогічної освіти, тим самим допомагаючи вчителям врахувати їхні попередні знання та проектувати їх у свою шкільну практику. У Греції підготовка вчителів є національною справою, організованою і скоординованою централізовано Педагогічним інститутом і Міністерством освіти.

Щодо участі в освітніх програмах, то вчителі можуть відвідувати курси неперервного професійного розвитку на добровільній основі, вони можуть вільно вибирати собі курси, які відповідають їхнім потребам. Грецький дослідник Сарантос Психаріс зауважує, що більшість вчителів бере участь у програмах, що діють при РЕК.



Нарешті, відповідно до прийнятих законодавчих актів було запроваджено автономну організацію педагогічної підготовки та професійного розвитку вчителя. Її мета — зосередити увагу на координації, розробці та реалізації курсів або семінарів для післядипломної підготовки та професійного розвитку. З одного боку, організація має дати університетам та іншим відповідним установам завдання для реалізації курсової підготовки. З другого — створені відповідні інституції (наприклад, РЕК), які існують нині, будуть як і раніше працювати разом з цією новою організацією.

Таким чином, сучасна Грецька Республіка, як і інші держави ЄС, вважає освіту та навчання ключовими елементами й формує власну політику в сферах початкової освіти, підготовки і неперервної освіти, орієнтуючись на курси освітньої політики інших країн — членів ЄС. У рамках цієї політики Міністерство освіти та релігійних справ Греції утвердило наступні цілі для впровадження національної політики навчання впродовж життя:

- 1) модернізація систем освіти та початкової професійної підготовки;
- 2) взаємозв'язок формальної та неформальної освіти і навчання з потребами ринку праці;
- 3) підвищення ролі людської особистості;
- 4) розвиток широких соціальних та культурних навичок через навчання впродовж життя;
- 5) акредитація наданої підготовки та набутих професійних кваліфікацій;
- 6) подолання шкільної неуспішності та зменшення частки учнів, які покинули школу;
- 7) подальша освіта інструкторів у галузі нових освітніх технологій;
- 8) життєздатні післядипломні курси в галузях навчання, пов'язаних з потребами ринку праці;
- 9) удосконалення і модернізація шкільної та освітньої інфраструктури;
- 10) поширене використання нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на всіх рівнях освітньої системи;
- 11) систематичне втручання з метою підвищення соціальної поінформованості з проблем культури та навколишнього середовища,
- 12) подолання соціального «виключення» .

### ***2.2.6. Напрями та перспективи розвитку педагогічної освіти Греції в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору***

Життєздатність «європейської ідеї» як філософської й соціально-економічної доміанти західноєвропейської інтеграції в напрямі розширення фундаментальних чинників, створення співдружності незалежних країн на теренах континентальної Європи наприкінці 70-х років — початку 80-х рр. ХХ ст. виявляється у таких політично надзвичайно вагомих кроках європейського суспільного поступу, як:

- початок функціонування Європейської Валютної Системи – березень 1979 р.;
- підписання Договору про вступ Греції до Європейського Співтовариства – травень 1979 р.;
- перші загальні вибори до Європейського Парламенту – червень 1979 р.;
- вступ Грецької Республіки до Європейського Співтовариства – січень 1981 р.

В останній чверті ХХ ст. у світі відбувається реформування національних систем педагогічної освіти, що було зумовлено завданням підготовки нового вчителя, готового до праці в сучасних умовах, здатного швидко реагувати на суспільні запити, адаптуватися до педагогічних інновацій.

Концепція європейської освіти як основа освітньої політики країн Європейського Союзу вибудовується в таких фундаментальних координатах як полікультурна, поліетнічна і полілінгвальна Європа. У 1988 р. в Резолюції Ради міністрів освіти країн Європейського Союзу щодо політики формування загальноєвропейського освітнього простору визначено п'ять таких принципів – як п'ять базових орієнтирів – розбудови Єдиного європейського освітнього простору:

- 1) Багатокультурна Європа;
- 2) Мобільна Європа;
- 3) Європа професійної підготовки для всіх;
- 4) Європа навичок як підвищення якості базової освіти;
- 5) Європа, відкрита для світу .

Вступ Греції до Європейського Союзу 1981 р. вплинув не тільки на розвиток освітньої галузі країни, а й усіх сфер діяльності грецького суспільства. З року в рік процеси освітньої інтеграції набувають все більших масштабів як у Європі, так і в усьому світі. Маючи за мету побудувати загальноєвропейський освітній простір, керівники країн, науковці й освітяни поступово усвідомлюють, що єдиний успішний шлях до неї – інтеграція європейських систем освіти, що не зашкодить національним структурам і гарантуватиме високу якість освітніх послуг. Така модель зближення освітніх стандартів країн Євросоюзу та тих, хто бажає до них приєднатися, передбачає насамперед толерантне ставлення до особливостей практичної діяльності в галузі освіти, а також уважне вивчення соціально-культурних надбань кожної держави.

Починаючи з моменту, коли Греція стала однією з країн – членів ЄС до педагогічного персоналу різних освітніх рівнів висувалися нові вимоги щодо відповідності основним положенням та освітнім планам Європейської спільноти. У 90-х рр. ХХ ст., коли Греція взяла курс на євроінтеграцію, глобалізаційні процеси охопили майже всі сфери життєдіяльності суспільства. Це означає, що конкурентність, суперництво націй, країн, держав поступово набуло глобального характеру.

Це також створило умови для формування інформаційного суспільства, яке відобразило ідею нової фази в історичному поступі передових країн.

Тенденції розвитку сучасного суспільства, його яскраво виражена інформатизація пояснюють необхідність усе ширшого використання інформаційних технологій у сфері освіти. Тепер учителю необхідно володіти навичками роботи з електронними засобами обробки й передачі інформації.

Як зазначає вітчизняний компаративіст А. Сбруєва, створення європейського освітнього простору не передбачає відмови від національних особливостей змісту освіти та організації освітніх систем кожної з країн-членів. Йдеться про розвиток європейського виміру освіти, про підтримку мобільності та співробітництва між школами й університетами.

Греція сприяє і реалізує ініціативи, дії та заходи на національному рівні, які підвищують як європейський, так і міжнародний вимір освіти. Державна політика країни спрямована на поліпшення якості освіти, що дасть змогу зробити більш ефективний внесок у розвиток економіки і суспільства. Це включає заохочення міжнародного співробітництва, розвиток взаємного розуміння культурного різноманіття, а також європейської і міжнародної культурної спадщини.

Європейський та міжнародний виміри в освіті реалізуються наступним чином: участь у формуванні та реалізації освітніх програм ЄС і політики; участь у європейських і міжнародних організаціях та їх програмах; національні ініціативи щодо укладання двосторонніх і багатосторонніх угод у сфері освіти; сприяння європейському і міжнародному вимірам в усі навчальних програмах на всіх рівнях освіти; сприяння поширенню знань грецької мови і розширення викладання грецьких досліджень за кордоном.

У рамках інституціональних органів міжнародних організацій (Рада Європи, ОЕСР, ЄС) грецький уряд допомагає формувати політику в галузі освіти й реалізує освітні заходи та програми. Сприяння європейському і міжнародному вимірам на всіх рівнях освіти є одним із пріоритетних завдань грецької освітньої політики. Це приводить до реалізації спеціальних заходів, прийнятих з метою досягнення цілей Лісабонської стратегії, а також відповідних завдань Болонського і Копенгагенського процесів.

З метою створення та реалізації національної системи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти застосовуються критерії, методології оцінювання і передова практика Європейської мережі забезпечення якості (ENQA). На рівні вищої освіти, особливо у світлі Болонського процесу, робляться спроби усунення всіх перешкод у сприянні мобільності педагогів, адміністративного персоналу та студентів. Двосторонні та багатосторонні угоди, укладені з низкою країн, спрямовані на заохочення культурного та освітнього співробітництва.

Вищі навчальні заклади та ТЕІ розвивають співпрацю із зарубіжними фондами (EURYBASE), беруть участь у таких програмах, як

«Еразмус» та інших європейських регіональних програмах та з ОЕСР. Основною метою Міністерства освіти є прагнення, щоб Греція стала міжнародним центром для студентів (а не країною, яка експортує студентів) за рахунок поліпшення якості надання освітніх послуг вищими навчальними закладами. З цією метою Грецький Міжнародний університет пропонує післядипломні програми англійською мовою. Греція також визнає спільні ступені вищих навчальних закладів з інших країн. У цьому напрямі допомогло створення системи накопичення кредитів (ECTS). В м. Іракліон на острові Крит працює Школа європейської освіти.

Основним завданням національної освітньої політики є подальше підвищення якості освіти, а також оновлення грецької системи освіти, щоб вона краща відповідала потребам вітчизняної економіки і суспільства, котрі виникають у процесі європейської інтеграції та глобалізації.

У рамках ЄС та інших організацій на міжнародному рівні розширення співробітництва в галузі освіти наразі проведено у формі загальних цілей, обміну інформацією, підвищення прозорості та порівняльності міжнародних систем, поширення передового досвіду та розробки загальної політики й програм. За останні кілька років ці заходи сприяли розробці політики та реформ у формі цілей, методів, структури та змісту грецької системи освіти; зміцнили її міжнародний і європейський вимір. Основний акцент робиться на тому, щоб розвивати неперервну освіту, сприяти процедурам оцінювання за допомогою спеціальних показників продуктивності на всіх рівнях освіти, розвитку міжкультурної освіти й розширенню вищої освіти через післядипломні та наукові дослідження.

Внаслідок глобалізаційних процесів та міграції громадян різних країн у Греції виникла необхідність в організації полікультурної освіти, яка дає можливість глибше вивчити та усвідомити різноманітність народів світу. Очевидно, що в умовах поліетнічного грецького суспільства полікультурна освіта стає невід'ємною частиною педагогічної культури викладача. Вона включає в себе культурологічні, етноісторичні знання, розуміння важливості культурного плюралізму, вміння організовувати педагогічний процес з урахуванням культурних розбіжностей.

Як зазначає вітчизняний науковець О. Проценко, принцип полікультурності в освіті Греції реалізується, по-перше, шляхом розробки нових шкільних програм та підручників, де враховуються особливості розвитку кожного народу на певному історичному етапі. По-друге, в рамках нової соціальної політики країни створюються спеціальні програми з навчання дітей національних меншин, а саме: іноземців, репатріантів, циганів, мусульман. Крім того, розвиток полікультурності в освіті Греції забезпечується функціонуванням Інституту освіти співвітчизників та міжкультурної освіти (Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ι.Π.Ο.Δ.Ε), Центрів європейських мов. Для результативності педагогічної діяльності учителі мають володіти відповідними рисами та знаннями.

Сучасна система грецької освіти зараз переживає серії реформ, основною метою яких є модернізація і якісне вдосконалення через процедури оцінювання. Новітні досягнення стосуються ширшого диференціювання в освітніх шляхах; часткової децентралізації стосовно навчального плану, фінансів і адміністрації; додаткового якісного розвитку і практичної оцінки школи. Включення Греції в Другу Структуру (Людські Ресурси) Підтримки Спільноти (the Second Community Support Framework (Human Resources)) і залучення Міністерства освіти і релігії разом з Міністерством працевлаштування до реалізації завдання «Освіта і Початкова Програма Професійного Навчання» стосовно фінансування, оновлення й уведення інновацій у грецькій освіті та її адміністрації передбачає подальший розвиток ліцею нового типу, школи й університетських бібліотек, зв'язків освіти з ринком праці, модернізації послуг Міністерства освіти і релігії.

Новітній період, що характеризується невизначеністю майбутніх подій та глобальних структурних змін у виробництві і використанні знань, модернізація освітньої системи є одним із головних викликів, з якими стикнулася сьогодні Грецька Республіка. Для того, щоб спробувати розв'язати поточні проблеми, у площині політикуму були здійснені такі ініціативи:

- створення Інтегрованого Диверсифікованого Ліцею (Eniaeo Lyceio) згідно з міжнародними і європейськими стандартами.

- національне свідоцтво про закінчення ліцею (The National Lyceum Leaving Certificate) замінює два існуючих іспити: іспит з видачею свідоцтва про закінчення школи та інший іспит для входження на навчання до інституцій третинного освітнього рівня. Програма, запропонована студентам усіх видів Ліцею (Lycea), комбінує «загальне ядро» предметів з академічними і/або професійними вибірковими;

- відміна існуючої системи моніторингу для доступу до вищої освіти. Створено умови для збільшення кількості студентів-вступників для навчання в установах вищої освіти й технологічних освітніх установах. Станом на 2000 р. кількість запропонованих місць перевищувала кількість випускників Ліцею, котрі бажали продовжувати навчання в секторі третинної освіти;

- створення нових гнучких необов'язкових навчальних планів у третинній освіті й Грецького Відкритого Університету (починаючи з 1997/1998 навчального року); реструктуризація і модернізація існуючих курикулумів у вищій освіті;

- продовження післядипломних досліджень, зміцнення ролі науки;

- підвищення рівня технічної та професійної підготовки через створення Центру Акредитації професійних кваліфікацій а Professional Qualifications Accreditation Centre) та підліпшення якості післясередньої освіти (post-secondary education);

- заснування Центру для Освітнього Дослідження, президент якого був висунений і схвалений Парламентом. Мета цього Центру

— створення стратегічного плану освітнього дослідження і прийняття ініціатив для його виконання, що полегшує оцінювання шкільної системи;

— поступова відміна директорії працевлаштування й уведення системи працевлаштування, яка базується на освітній гідності;

— введення сучасної системи оцінювання освітньої діяльності та вчителів на посадах, в яких модернізовано роль директора, голови підрозділу (Head of Division), голови офісу й шкільного радника. Процедура оцінювання посилюється разом із системами самооцінювання згідно з Операційним Проектом Освіти і Початкової Професійної Підготовки (the Operational Project of Education and Initial Vocational Training (так званий ЕРЕАЕК)) із заснуванням Корпусу Освітнього Оцінювання. ЕРЕАЕК вже анонсував дії щодо проекту специфікацій з приводу теми підготовки персоналу і оцінювання освітньої роботи; підтримки процедур для оцінювання освітньої роботи інституцій третинної освіти, також як і установ початкової професійної підготовки.

Міністерство освіти сформулювало нову рамку політики оцінювання, описану в Акті про Вищу Середню Освіту (Акт 2525/1997). Ці регуляції про оцінювання включають:

1) реформування методів оцінювання студентів з акцентом на діагностичних та формативних аспектах оцінювання, націлених на поліпшення об'єктивності й надійності;

2) участь радників шкіл і директорів шкіл, а також регіональних адміністративних директорів у процесі оцінювання;

3) підготовку річного звіту внутрішнього оцінювання кожною школою;

4) створення «Перманентної Групи Оцінювачів» (Permanent Evaluators Group (включає 400 членів), яка бере участь в шкільному й педагогічному оцінюванні;

5) заснування тринадцяти «Регіональних Центрів Підтримки для Освітнього Планування», спрямованих на забезпечення допомоги в освітньому плануванні й оцінюванні школи.

Впродовж 1990-х рр. XX ст. тиск на розвиток педагогічного і шкільного оцінювання посилювався, тоді як домінуючий запит суспільства зосереджувався на поліпшенні ефективності школи. Тому діяльність і планування були спрямовані на розвиток різних форм оцінювання школи. Педагогічний Інститут відповідно до поточних потреб було реорганізовано й створено окремий Відділ Оцінювання. Його пілотні проекти стосуються:

1) визначення індикаторів оцінювання, спрямованих на повне діагностування/поліпшення якості освітньої системи;

2) розвитку мережі освітньої інформації серед шкіл відносно індикаторів та процедур шкільного самооцінювання;

3) підготовки планів стратегічного розвитку для шкіл;

4) розвитку процедур для шкільного самооцінювання

У цьому аспекті деякі відібрані школи країни було визначено як «Школи для Виконання Експериментальних Освітніх Програм» (так звані SEPPE), що забезпечують зворотний зв'язок реформи. Їх роль

полягає в плануванні, розвитку й реалізації інноваційних програм. Очікувалося, що ця установа модернізуватиме освітню роботу в школах, а також умотивує вчителів поліпшувати свою методологію й компетентність, використовувати нововведення у викладацькій практиці, оцінювати свої вміння і навички.

Педагогічна освіта в Греції традиційно характеризується теоретичною орієнтацією досліджень і методологічно слабкою підготовкою студентів як майбутніх учителів для кар'єри в державному секторі. Усі університетські випускники призначаються на посаду автоматично згідно з директорією працевлаштування (*epitirida*) і стають постійними державними службовцями після дворічного випробувального періоду перебування на посаді. Післядипломна освіта централізована, спочатку призначена для невеликої кількості слухачів, пізніше вона все більше децентралізується за допомогою створення Регіональних Освітніх Центрів. Роль «старшинства» є вагомим в грецькій педагогічній освіті, оскільки це визначає не лише професійне офіційне введення на посаду, а й сприяє прогресії в заробітній платі.

Необхідність підвищення якості педагогічної освіти є очевидною. Учителів доводиться наймати й просувати по кар'єрних щаблях вибірково, ефективно навчати й надавати фактичну підтримку за допомогою програм післядипломної освіти та консультивання. Грецька система освіти має бути здатною до створення освіти високої якості, адже взяла на себе суспільне і соціальне зобов'язання. Програми педагогічної освіти в Грецькій Республіці ще не підлягали систематичному оцінюванню, однак міжнародне змагання й сучасний технологічний розвиток закликають до нових змін і втручань. Педагогічна освіта перебуває під посиленням тиском з метою її покращання та адаптації до запитів майбутнього.

Дослідження показало, що система педагогічної освіти Греції є оригінальним утворенням з власними організаційними структурами, формами, змістом, які зумовлені особливостями її сучасного стану та своєрідністю історичного розвитку, вона збагачується надбаннями інших європейських культур.

В умовах бурхливих інтеграційних процесів в Європі відбувається цілеспрямоване формування єдиного освітнього простору — сукупності спільних ціннісних орієнтацій, елементів змісту, методів, засобів навчання і виховання, які характеризують процес передачі підростаючому поколінню досвіду попередників з метою забезпечення спадковості й відтворення соціокультурного досвіду (традиційне навчання), а також відкриття нового досвіду, стимулювання змін в існуючій культурі (інноваційне навчання). Суть багатогранних процесів розвитку освіти в ході її інтеграції в загальноєвропейському і світовому масштабах полягає не стільки в обміні знаннями, засобами і методами навчання і виховання, скільки у формуванні спільних поглядів на світ, його існування, перебудову.

У кожній країні ЄС, у тому числі і Греції, реформи мають свою специфіку, але разом з тим можна виокремити такі *напрями реорганізації системи педагогічної освіти Греції*:

— розширення обсягу психолого-педагогічної підготовки;

- пошук нових моделей педагогічної освіти;
- удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;
- виражена тенденція переходу до університетської освіти як до основного шляху формування професійного вчителя для всіх типів шкіл;
- доступ до вищої освіти став більш демократичним (уведення нових навчальних планів, реструктуризація існуючих, удосконалення інфраструктури і здійснення процедур оцінювання стосовно показників освітньої роботи);
- відміна директорії працевлаштування на офіційну посаду вчителя, що привело до створення нових процедур відбору, заснованих на гідності;
- активізація системи оцінювання освітнім політикумом, спрямована на удосконалення ефективності школи.

Реформування педагогічної професії та педагогічної освіти є не менш актуальним і для вітчизняного шкільництва. Вступ України у Болонський процес надав певного прискорення нашому руху до підвищення якості діяльності педагогічних ВНЗ. Найбільш значимим для України сьогодні ми вважаємо творче поєднання позитивного вітчизняного досвіду педагогічної освіти і кращих європейських тенденцій розвитку.

Виходячи з отриманих наукових результатів, аналізу міжнародних документів та науково-педагогічної літератури щодо розвитку педагогічної освіти Греції, можна виокремити провідні тенденції її розвитку, що спрямовані на формування вчителя-європейця в інформаційному суспільстві: реалізація концепції неперервної педагогічної освіти; професійна адаптація та підтримка новопризначених учителів; підтримка та сприяння розвитку полікультурної освіти; адаптація Європейської системи перенесення та накопичення навчальних кредитів; розширення траєкторії мобільності учителів тощо.

З огляду на це та аналіз сучасного стану української вищої педагогічної школи, пропонуємо виокремити наступні напрями роботи в плані її модернізації:

- структурні перетворення педагогічних освітніх закладів відповідно до потреб суспільної практики;
- розвиток і засвоєння нового змісту педагогічної освіти,
- орієнтація на гнучку і динамічну сферу освітніх послуг;
- забезпечення оптимальних умов для вдосконалення якості професійної підготовки педагогічних кадрів;
- створення гнучких механізмів міжрегіональної співпраці закладів педагогічної освіти;
- перебудова структури і форм здійснення науково-дослідної діяльності у вищих навчальних закладах;
- поліпшення матеріально-технічної бази й підвищення престижності роботи в педагогічному навчальному закладі й статусу педагога в цілому;
- подальший розвиток державно-громадського управління педагогічною освітою,



- підвищення самостійності освітніх закладів при виборі стратегій розвитку;
- залучення додаткових джерел фінансування педагогічної освіти;
- оновлення концепції педагогічної освіти і реформування підготовки педагогічних кадрів для вищої школи України;
- розробка стандартів педагогічної освіти й системи оцінювання професійної компетентності педагогічних кадрів;
- створення нового покоління програмного та навчально-методичного забезпечення освітнього процесу відповідно до державних стандартів тощо.

Проведене дослідження продемонструвало, що педагогічна освіта відтворює ціннісний, культурний й інтелектуальний потенціал грецького суспільства. В умовах швидкомінливих суспільних процесів система освіти та підготовки учителя будь-якої європейської країни не може залишатися сталою, а повинна обов'язково пристосуватися до нових освітніх реалій. Зокрема, становлення та розвиток педагогічної освіти Грецької республіки зумовлювалися певними історичними та соціально-економічними факторами. Форми організації педагогічної освіти, її зміст та тривалість навчальних програм змінювались залежно від вимог, які висували перед учителем суспільство й держава на певному історичному етапі.

Доведено, що в основі розвитку педагогічної освіти Греції лежать ціннісні орієнтири давньогрецького суспільства, що поступово трансформуються у багатокультурне громадянське суспільство, яке розвивається на засадах європейської демократії; реалізація принципів універсального підходу до розвитку педагогічної освіти; реформування системи післядипломної освіти як умови забезпечення сталого професійного розвитку фахівця; забезпечення відповідності національної системи педагогічної освіти сучасним вимогам та умовам розвитку інтеграційних процесів; диверсифікація структури, обсягів навчальних планів та програм професійної підготовки вчителів тощо.

Творче вивчення, критичний аналіз і відповідна оцінка грецького досвіду можуть сприяти подоланню кризових явищ, характерних для сучасної системи професійної підготовки учителів в Україні, збагатити вітчизняну педагогічну науку новими ідеями, здобутками та передовими напрацюваннями. Зіставлення вітчизняного досвіду з прогресивними тенденціями та підходами педагогічної освіти Греції сприятиме підвищенню підготовки педагогічних кадрів, а також позитивно позначиться на оновленні форм, методів, технологій роботи з майбутніми педагогами і, як наслідок, забезпечить успішну інтеграцію національної освіти до загальноєвропейського освітнього простору.

### **2.3. Професійна підготовка педагогів дошкільної освіти у Федеративній Республіці Німеччина**

У міжнародних документах Ради Європи, ЮНЕСКО, Організації Економічної Співпраці та Розвитку, директивах Всесвітньої

асоціації освіти дітей (National Association for the Education of Young Children (NAEYC)) наголошується на необхідності обізнаних фахівців, здатних до професійного самовдосконалення та створення умов для цілеспрямованого, неперервного розвитку дітей дошкільного віку. В умовах інтеграції національної освіти до європейського та світового освітнього простору необхідно враховувати результати порівняльно-педагогічних досліджень досвіду європейських країн в цій галузі.

Необхідність удосконалення національної системи професійної дошкільної освіти зумовлена низкою чинників, у зв'язку з якими завдання вдосконалення організації навчального процесу з підготовки вихователів дошкільних закладів, формування їхніх професійних компетентностей набувають особливого значення. Вони є важливою умовою реалізації державної програми освіти.

Результати досліджень вітчизняних науковців з проблем розвитку професійної підготовки вихователів доводять, що постійне вдосконалення компетентності та якісна професійна підготовка фахівців для педагогічної діяльності необхідні всьому суспільству. Мова йде про необхідність розробки такої моделі професійної освіти з цього напрямку, яка б відповідала потребам часу та забезпечувала інноваційний розвиток вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг.

Особливо цінним для порівняльно-педагогічного вивчення є досвід Німеччини. Важливим є те, що традиції суспільного дошкільного виховання в Німеччині є одними з найдавніших, Німеччина випереджає Україну як за обсягами і глибиною змін, так і за показниками якісного та творчого розв'язання проблем удосконалення системи підготовки вихователів на основі випереджувальних, креативних підходів. У Німеччині зросли вимоги до якості дошкільного виховання й навчання й, відповідно, до підвищення якості підготовки та кваліфікації педагогічних працівників.

Прийняті Федеральними землями нові Навчальні плани з навчання і виховання дітей дошкільного віку, зміна вимог до дошкільних закладів, підвищення кількості дітей із емігрантських сімей, концептуальне вдосконалення дитячих установ і сімейних центрів ставлять нові вимоги фахівцям дошкільних закладів. Вихователі з академічною освітою є стандартом усіх країн-учасниць Європейського Союзу, відповідно у Німеччині підготовці вихователів дошкільних закладів також надається значна увага.

Німеччина входить до складу ініціаторів і найбільш активних учасників Болонського процесу. Слід нагадати про те, що в Болонській декларації та її наступних документах, прийнятих на засіданні міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу, сформульовані десять основних завдань, які повинні сприяти створенню до кінця 2010 р. єдиного європейського освітнього простору. Серед цих завдань одним із найважливіших є перехід на багаторівневу систему навчання. Відповідно до положень Болонської декларації в Німеччині введена дворівнева система навчання, зокрема підготовка майбутніх вихователів відбувається в університетах і вищих спеціальних школах за освітніми кваліфікаціями бакалавр (Bach-

elor), магістр (Master); зберігається також кваліфікація дипломованого спеціаліста (Diplomabschluss).

### **2.3.1. Історико-педагогічні основи підготовки вихователів у ФРН**

Організація підготовки вихователів у Німеччині базується на давніх традиціях і тісно пов'язана з особливостями системи дошкільної освіти. Особливий інтерес представляє динаміка якісних показників професії вихователя в освітньому просторі Німеччини як чинник забезпечення якості дошкільної освіти.

Динамічність розвитку та якість професійної підготовки вихователя, її нерозробленість у вітчизняній порівняльній педагогіці, об'єктивна потреба в теоретичному та практичному вивченні зарубіжного педагогічного досвіду зумовили предмет дослідження даного розділу. Враховуючи те, що одним із стандартів європейського освітнього простору є забезпечення раннього розвитку людини і з огляду на предмет дослідження, нашим завданням є характеристика етапів історичного розвитку професійної підготовки вихователів у Німеччині в аспекті динаміки якісних змін.

Історичний розвиток визнаної державою професії вихователя охоплює два періоди: з XVIII — поч. XX ст. в Німеччині існувала посада гувернантки, яка виконувала функції вихователя і вчителя для вищих соціально забезпечених верств населення. Саме на основі професії гувернантки в середині XIX ст. виникає професія вихователя, яка надалі була інституціоналізована й визнавалася лише за умови здачі державного екзамену.

Поява професії гувернантки ознаменувала початок жіночої професійно-педагогічної діяльності в освітньому просторі Німеччини. Ідея про виховання й навчання дітей була запозичена у XVII ст. у Франції та введена в Німеччині й Європі. За новим уявленням домашнього виховання постала нова жіноча професія: «французька гувернантка» — це «німецька вихователька»

Якщо мова йшла про гувернанток, то малася на увазі освічена жінка, яка виконувала функції, що відрізнялись від функцій жінки-господині, жінки-домогосподарки й матері. Ці жінки старалися набути знань і здібностей в різних сферах науки — іноземні мови, мистецтво, література або фізіологія, щоб звільнитися від колишньої ролі жінки, бути економічно самостійною. Вища освіта давала можливість зробити домашнє виховання і навчання професією.

У Німеччині упродовж XVIII і XIX ст. гувернантками працювали доньки з освічених родин. Вони хотіли бути вищими, ніж «французки», їхньою вищою виховною метою, крім виховання гарних манер, була освіта серця. Для розрізнення, німецькі жінки часто називали себе «виховательками». Насправді ж, відмінність між французьким і німецьким стилем виховання і навчання була ледь помітна.

Професія гувернантки, або, як називали ще, домашньої вчительки, мала в XIX ст. спочатку значний злет, оскільки потреба у виховному

персоналі усвідомлено зростала в дворянських і міських сім'ях. У другій половині XIX ст. була введена посада державно екзаменованого німецького вчителя, яка поступово витіснила професію гувернантки в Німеччині. У той же час паралельно розвивалася диференційована виховна й освітня система, яка була тісно пов'язана з соціальними рівнями і вимагала виникнення нових професій, в тому числі «садівниці» — наразі нинішнього державно визнаного вихователя.

У ході індустріалізації змінювалися економічні й соціальні відносини, у малозабезпечених соціальних верствах загостилася проблема зубожіння, тому в робітничих сім'ях не могли відмовитися від заробітку матерів, внаслідок чого виховання маленьких дітей поза рідною домівкою стало необхідне сім'ям. Працюючі батьки мали тепер можливість віддати своїх дітей у так звані «установи для маленьких дітей, школу для маленьких дітей або заводський дитячий садок». Перші заклади для сімей із нижчих соціальних верств були створені в 1825 р. з метою захисту дітей від нещасних випадків, аварій, що виникали, коли діти залишилися вдома самі. Жінок, які працювали в цих закладах з дітьми, називали по-різному: «наглядачка, охоронниця, керівниця, санітарка, служниця, нянька або бонна». На посаду бонни приймалися вчительки, які не змогли знайти роботи у вищих соціальних верствах, монашки, старші за віком безробітні жінки, молоді дівчата, які навчалися на гувернанток і були добре ознайомлені з доглядом за дитиною. Німецькі науковці Г. Ернінг та Г. Гарі (G. Erning, G. Gary) зазначають у своїх дослідженнях, що бонни мали виховувати в дітей з малозабезпечених сімей дисципліну, наглядати за їхнім здоров'ям і оберегати їх від зовнішньої небезпеки, що ніяк не можна було назвати «педагогічним внеском».

Оскільки бонни тільки наглядали за дітьми і не займалися цілеспрямовано навчанням і вихованням, то від них не вимагали відповідної професійної освіти. Також не існувало таких установ, де можна було отримати спеціальність бонни або наглядачки. Проте в першій половині XIX ст. функціонування суспільного виховання маленьких дітей якісно змінилося внаслідок зміни суспільних і економічних відносин. Німецький педагог-ослідник Дітріх фон Дершау (D. Derschau) наголошував: «Чим більше у цих закладах будуть приділяти увагу не тільки нагляду за дитиною, а й розвитку особистості, фізичній, духовній і вольовій підготовці дитини до школи, тим менше вистачатиме жінкам, які наглядають за дітьми, досвіду та традиційних уявлень про виховання, і тим більше виникатиме питання про значення належної кваліфікації та професійності персоналу». Саме з необхідності професійного нагляду за дітьми педагогічно освіченим персоналом виникає нова освітня установа — дитячий садок і професія вихователя дитячого садка.

Підкреслимо, що в українських джерелах науковці вважають першовідкривачем освітніх закладів та освіти виховного персоналу Фрідріха Фребеля (F. Fröbel), тоді як німецькі науковці стверджують, що перший «Семинар для вчителів маленьких дітей» у 1836 р. провів Теодор Флінднер (Theodor Flindner). Водночас німецькі науковці

схиляються до думки, що більш вагомий внесок у розвиток дошкільного виховання зробив Фрідріх Фребель, який у 1840 р. засновує перший дитячий садок. А згодом, у 1849 р. Ф. Фребель відкриває в м. Бад Лібенштайн свій перший професійно-педагогічний заклад – «Установа для всестороннього життєпізнання крізь розвиваюче-виховну освіту людини». До навчального закладу був прикріплений дитячий садок для організації педагогічної практики. Доглядачок за дітьми Ф. Фребель пізніше він називає «садівницями», тобто виховательками.

Вимоги до вступників, вік яких мав бути 18–22 роки, були наступними:

- 1) атестат про закінчення школи для дівчат,
- 2) довідки про стан здоров'я,
- 3) представлення автобіографії,
- 4) вміння співати ,
- 5) можливість оплачувати навчання.

Навчання за спеціальністю вихователь тривало рік і включало як теоретичні, так і практичні заняття з таких предметів: педагогіка, людинознавство, релігія, історія, іноземні мови, малювання і спів. Окрім того, щоб підтримати виховательок в їхній професійній діяльності, пропонувалися численні семінари та курси перепідготовки. Відвідуючи ці семінари, вчителі також мали можливість перекваліфікуватися на вихователя. Працевлаштуватись вихователі могли не тільки у відкритих закладах, а й приватно, в родинях заможних громадян.

З першою інституційною формою навчання для педагогічно кваліфікованого персоналу Ф. Фребель (F. Frubel) заклав камінь до фундаменту інституціоналізації нової виховної педагогічної професії та утворення нової професійної свідомості. За Фребелівською концепцією вихователі тепер були не наглядачами в закладах «для нагляду за дітьми», а професійною педагогічною «силою, яка надавала справжнє виховання дитині та була порадиником для батьків у питаннях виховання дітей».

Кількісне зростання дитячих садків у Німеччині було причиною того, що з 1908 р. здобуття професії вихователя стало державно регульованим у контексті реформування жіночої шкільної освіти, а саме: введення державою однорічного фахового курсу з дошкільної освіти в усіх загальних жіночих школах. Державне регулювання визнали і церковні заклади освіти, щоб забезпечити працевлаштування усіх студентів, оскільки державно перевірений випускник мав привілеї у знаходженні й збереженні посади.

Наступні якісні зміни в освітньому становленні вихователів відбулися за часів Ваймарської Республіки – вже 1928 р. було введено дворічне навчання для вихователів. Відтепер набули поширення не тільки педагогічні концепції Ф. Фребеля (F. Frubel), а й альтернативні підходи до педагогічної роботи дитячих садків. Так, італійська вчена Марія Монтессорі істотно вплинула на виховання дітей дошкільного віку та освіту вихователів. За вченням Монтессорі, «садівниці» – це вихователі, що мають сприяти вільному й самостійному розвитку дитини як особистості.

Але з початком націонал-соціалістичного панування в 1933 р. в Німеччині було розкритиковані й заборонені педагогічний рух та педагогіка Марії Монтессорі. До 1945 р. виховання в дитячих садках та освіта педагогічного персоналу були жорстко уніфіковані, контрольовані та відповідали цілям націонал-соціалістичного режиму. Це свідчило про регрес дошкільної освіти.

Після Другої світової війни деякі федеративні землі Німеччини повернулися до педагогіки дитячих садків та освіти вихователів часів Ваймарської республіки. Аж до середини 60-х рр. минулого століття основні педагогічні ідеї Ваймарської республіки, з незначними специфічними доповненнями освітянами кожної із земель, визначали професію та професійну освіту вихователя. На основі об'єднання численних соціально-педагогічних освітніх підходів виникла теперішня професія вихователя.

У рамках конференцій Міністерства культури, що відбувалися з 1967 по 1982 рр. було визначено термін «державно-дипломований вихователь(ка)». («*staatlich anerkannter Erzieher*») Це передусім дало самоусвідомлення і сприяло зміні життєвих концепцій жінок, які працювали за цим фахом. Угода сторін від 1967 р. визначає трирічну тривалість навчання (два роки — теоретична освіта, рік — виробнича практика) й висуває умови вступу — закінчення середньої школи та рік пропедевтичної професійної практики. Сучасна форма структури освіти базується в основному на висновках конференції Міністерства культури 2000 р.

Разом з акредитацією спеціальності, яка дослівно звучить «Державно визнаний вихователь» («*staatlich anerkannter Erzieher*»), були введені «Навчальні програми для вихователів дитячих садків, нянь, сімейних вихователів, вихователів для роботи з молоддю» у вищій професійній школі з соціальної педагогіки (в Баварії — академія соціальної педагогіки). Відбуваються зміни в навчальних програмах, вилучаються курси культурознавства та краєзнавства. Натомість вводяться нові навчальні дисципліни — «Практика сучасних методів», «Соціологія», «Домашня педагогіка і домашнє навчання», «Лікувальна педагогіка», «Вікова гігієна».

Внесені рішенням конференції Міністерства культури зміни до освітніх програм вихователів були розглянуті й затверджені кожним регіоном упродовж наступних п'яти років. Уже через 15 років після першого спільного рішення федеративних земель про структуру освітнього шляху «державно дипломованих вихователів» змінилися і розвинулися, досить протилежно в деяких федеративних землях, форма навчання та екзаменаційні умови. Для досягнення єдності в питаннях освіти вихователів у 1982 р. набирає чинності «Угода сторін про освіту та екзаменування вихователів». Угода чітко визначала зміни в умовах вступу і вимагала замість однорічної пропедевтичної професійної практики закінчену професійно-технічну освіту чи багаторічний трудовий стаж. Порівняємо освітню мету, умови допуску, структуру і зміст навчальних програм підготовки вихователів визначені Рамковими угодами 1967, 1982 та 2000 рр. у таблиці 2.3.1.1.

Таблиця 2.3.1.1

## Рамкові угоди освіти вихователів

<b>16./17.03.1967</b>	<b>24.09.1982</b>	<b>28.01.2000</b>
<b>Освітня мета</b>		
Розвивати в майбутніх вихователів здатність працювати у різних соціально-педагогічних сферах	Розвивати в майбутніх вихователів здатність працювати вихователем у різних соціально-педагогічних сферах / працювати вихователем самостійно	Здійснювати освітні й виховні завдання, сприяти всебічному розвитку в усіх соціально-педагогічних сферах у якості вихователя або готувати майбутніх фахівців до самостійної відповідальної приватної діяльності вихователем
<b>Допуск</b>		
<b>16./17.03.1967</b>	<b>24.09.1982</b>	<b>28.01.2000</b>
Кандидати мають бути віком не менше повних 17 років або мати довідку про закінчення професійної школи, або пройти щонайменше річну передпрактику	Кандидати повинні надати атестат про закінчення школи або мати закінчену дворічну професійну підготовку, або відповідну до законів федеративних земель професійну діяльність, або спеціальну практику або навчання у професійній школі	Закінчення середньої школи або рівнозначне визнане закінчення навчання  Спеціальна професійна підготовка чи залежно від тривалості навчання визнана земельними законами кваліфікація
<b>Структура</b>		
<b>16./17.03.1967</b>	<b>24.09.1982</b>	<b>28.01.2000</b>
Дворічне навчання у професійному училищі. По закінченні річна виробнича практика	Трирічне навчання з обов'язковим включенням річного вивчення особливостей правових та організаційних питань професійної педагогічної діяльності у федеративних землях	Загальний термін навчання, враховуючи професійну підготовку, містить, як правило, 5 років, мінімально 4 роки. Заочне навчання триває, відповідно, довше. Практична підготовка у різних соціально-педагогічних сферах діяльності

<b>Зміст</b>		
<b>16./17.03.1967</b>	<b>24.09.1982</b>	<b>28.01.2000</b>
<p>Педагогіка, психологія, соціологія, дидактика і методика дошкільної освіти, освіти молоді та освіти дорослих</p> <p>Дисципліни особистісного розвитку – релігія, німецька мова, іноземна мова, музика, естетика</p> <p>Дидактика і методика соціально-педагогічної діяльності</p> <p>Виробнича практика</p>	<p>Зміст підготовки повинен відповідати суттєвим вимогам соціально-педагогічної галузі</p> <p>Мінімальне навантаження 30 годин, з них – 24 години професійно-орієнтованого спрямування</p> <p>Мінімум 12 годин на тиждень дидактично-методичних занять з практичними завданнями з дидактики і методики соціально-педагогічної діяльності, художнього, трудового, музичного, ігрового, фізичного виховання.</p> <p>Обов'язковими предметами є : педагогіка, психологія, дитяча література, соціальна гігієна, правознавство.</p>	<p>Мінімальне навантаження 2.400 навчальних годин, з них – 1.200 год практики, з них 600 год можуть бути перераховані з шкільної допрофесійної підготовки</p> <p>Рамкова сітка годин – професійно спрямовані дисципліни: мінімум 360 год; фахові дисципліни: мінімум 1.800 год.; практика: мінімум 1.200 год Усього: мінімум 3.600 год</p> <p>Навчальні тематичні напрями: комунікація і суспільство; соціально-педагогічна теорія і практика; музично-естетична творчість; екологія і здоров'я; організація, правознавство і управління; релігія / етика відповідно до законодавства земель.</p>
<b>Екзамен</b>		
<b>16./17.03.1967</b>	<b>24.09.1982</b>	<b>28.01.2000</b>
<p>Екзаменування поділяється на дві частини: 1) письмова робота з усним захистом – відбувається по закінченні теоретичного курсу; 2) оцінювання методичної роботи – відбувається по закінченні виробничої практики</p>	<p>Два часткових екзаменів або інтегрований випускний екзамен</p> <p>Перша частина екзамену відбувається у кінці професійно-теоретичного навчання і складається з трьох письмових робіт, розрахованих на 10 годин; усна перевірка може</p>	<p>Письмовий екзамен у формі двох письмових робіт з фахових дисциплін, розрахованих на 6 годин.</p> <p>Усний екзамен можливий за вибором студента. Усний екзамен можна замінити високоякісним вико-</p>



	<p>відбуватися з усіх предметів</p> <p>Друга частина екзамену відбувається у кінці виробничої практики, на ній оцінюються дидактично-методичні вміння студентів.</p>	<p>нанням колоквіуму та представленням презентаційного дослідження.</p> <p>Кваліфікаційний екзамен відбувається протягом виробничої практики</p>
--	--	--

Джерело: Rolf Janssen. Die Ausbildung Frhrpdagogischer Fachkrdfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Lndervergleich. – Мьнchen, – Deutsches Jugendinstitut e. V., 2010, ISBN 978–3–935701–56–3, S– 16.

Як бачимо з *таблиці 2.3.1.1.*, освітня мета підготовки майбутніх вихователів за Рамковою угодою від 2000 р. є більш широкою і, на відміну від попередніх угод, спрямована на підготовку висококваліфікованого фахівця дошкільного навчання й виховання, здатного працювати з дітьми в державних і приватних установах. Допуск кандидатів до навчання майже на змінився – кандидати мають бути віком не менше 17 років, мати атестат про закінчення середньої школи або рівнозначне визнане закінчення навчання в професійній школі, бажаною є також довідка про проходження передпрактики.

На відміну від передумов вступу значно змінилася структура підготовки вихователів – вона зросла з двох до п'яти років навчання з обов'язковою практичною підготовкою у різних соціально-педагогічних сферах діяльності. Зміст навчальних програм з обов'язковими предметами (педагогіка, психологія, дитяча література, соціальна гігієна, правознавство) збагатився навчальними тематичними напрямками: комунікація і суспільство; соціально-педагогічна теорія і практика; музично-естетична творчість; екологія і здоров'я; організація, правознавство і управління; релігія/етика відповідно до законодавства земель. Рамкова сітка годин зросла до 3.600 навчальних годин. Екзамени залишилися поділеними на дві частини але зросли вимоги до виконання письмових робіт; усний екзамен стало можливим замінити на високоякісне виконання колоквіуму та представлення презентаційного дослідження; кваліфікаційний екзамен відбувається упродовж виробничої практики.

Відповідно до Рамкової угоди 2000 р. розглянемо сучасні умови вступу до Професійної академії соціальної педагогіки (Баварія), що визначаються таким чином: абітурієнт, який має свідоцтво про неповну середню загальну освіту може бути допущеним до навчання в академії на фах вихователя, якщо він має передпрактику або закінчену дворічну професійну освіту з соціально-педагогічного фаху, або медичну освіту. Також допускаються до вступу абіту-

рієнти, які добровільно провели рік служби у соціальних закладах або мають стаж роботи — мінімум чотири роки, та ін. Випускники з атестатом про середню освіту чи з свідоцтвом про успішне закінчення 11 класу з соціальним нахилом мають пройти рік перед-практики.

Вимоги до абітурієнтів професійних академій у порівнянні з 60-ми – 70-ми рр. минулого століття стали значно вищими, форма ж освіти, тривалість її та зміст істотно не змінилися. Структура освіти поділяється в основному на три частини:

- Наявність допрофесійного досвіду (1 – 4 роки).

- Дворічна теоретична підготовка з наступним навчальним змістом: загальноосвітні дисципліни, правознавство, гігієна, дидактика та методика соціально-педагогічної практики, мистецтво, музика, гра, фізичне виховання, педагогіка, психологія, дитяча та юнацька література.

- Річна практика для поглиблення та доповнення предметної теоретичної освіти.

Питання вищої освіти вихователів ФРН набуває з кожним роком все більшої важливості. В рекомендаціях освітньої комісії Німецької освітньої спілки від 1970 р. було зазначено про важливість *загальної кваліфікації* спеціалістів дошкільної освіти, а у 1993 р. Профспілка працівників освіти і науки на профспілковому дні висунула вимоги щодо необхідності *вищої освіти* вихователів. Дискусіями освітніх форумів, результатами досліджень Пізи у 2001 р., а також результатами досліджень проблем раннього дитинства ОЕСР та Профспілкою працівників освіти і науки було узагальнено й підтверджено необхідність *академізації* освіти вихователів у Німеччині.

В Рамковій угоді 2002 р. про освіту та атестацію вихователів дошкільних закладів йдеться, що освітньою метою вихователів є розвиток здатності майбутніх педагогів до виховних, освітніх завдань та самостійного догляду за дитиною у будь-якій соціально-педагогічній сфері. Освіта повинна сприяти професійній компетенції, пов'язуючи у собі професійні, фахові та соціальні компетенції. Професійна кваліфікація здобувається за умови закінчення ВНЗ.

Зміни у суспільстві, демографічний розвиток та відкритість відносин у Європі спричинили зміни профілю та поля діяльності вихователів Німеччини. Німецькі вчені Г. Ернінг (G. Erning), А. Метцінгер (A. Metzinger), В. Нагель (V. Nagel) констатують, що сучасні зміни в системі професійної підготовки вихователів зумовлені провідними тенденціями розвитку європейської педагогічної реальності.

### **2.3.2. Підготовка бакалаврів дошкільного виховання у Німеччині в умовах євроінтеграції**

Питання навчання і виховання дітей раннього віку все більше постає в центрі суспільної уваги. У Німеччині зросли вимоги до якості дошкільного виховання і навчання й, відповідно, до підви-

щення якості підготовки та кваліфікації педагогічних працівників. Прийняті федеральними землями нові Навчальні плани з навчання і виховання дітей дошкільного віку, зміна вимог до дошкільних закладів, підвищення кількості дітей із емігрантських сімей, концептуальне вдосконалення дитячих установ і сімейних центрів ставлять нові вимоги фахівцям дошкільних закладів. Вихователі з академічною освітою є стандартом усіх країн-учасниць Європейського Союзу, відповідно, в Німеччині підготовці вихователів дошкільних закладів також надається значна увага. У працях зарубіжних учених С. Хольце (S. Holze), К. Коніга (K. Konig), П. Пастернака (P. Pasternack), Б. Аммерманна (B. Ammermann), З. Бекорда (S. Beckord) знаходимо висвітлення питання змін у академічній підготовці вихователів.

Враховуючи практичну важливість застосування в Україні досвіду Німеччини у підготовці бакалаврів дошкільної освіти та проектуванні нової освітньої політики в умовах євроінтеграційних процесів, об'єктивна потреба в теоретичному і практичному вивченні зарубіжного досвіду зумовила вибір теми і предмета дослідження другого розділу. Враховуючи те, що одним із завдань європейського освітнього простору є підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення повноцінного раннього розвитку людини і з огляду на предмет дослідження, завданням цього розділу є характеристика змісту підготовки бакалаврів дошкільної освіти у ФРН.

Система вищої освіти ФРН, долучившись до Болонського процесу, ввела двоциклове навчання (ступенева освіта), запровадила кредитну систему, сформувала системи контролю якості освіти, розширила мобільність студентів і викладачів, забезпечила працевлаштуванням випускників. З 2004 року здобути освітньо-кваліфікаційний рівень «Бакалавр дошкільної педагогіки» стало можливим більш як у 12 університетах Німеччини. Раніше такі освітні послуги надавав лише один університет та кілька педагогічних інститутів.

Наразі у багатьох ВНЗ країни розроблена велика кількість навчальних планів зі спеціальності «Навчання і виховання дітей дошкільного віку. Бакалавр педагогіки» (Bachelor of Arts). Термін навчання за програмою підготовки «Бакалавр дошкільної педагогіки» коливається від шести до семи семестрів та має однакове модульне навантаження 180 кредитів.

Проаналізувавши модульні книги вузів ФРН, коротко представимо зміст програми підготовки «Бакалаврів педагогіки» (Bachelor of Arts) у *Вищій професійній школі Аліс Саломон м.Берлін (Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin)*. Вища професійна школа, починаючи з 2004 р., пропонує 7-семестрову навчальну програму «Виховання і навчання у ранньому віці» з підготовки вихователів дітей від 0 до 12-річного віку, з освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» («Bachelor of Arts»).

Існує очна та заочна форма навчання. Очна форма курсу починається з літнього семестру і вирізняється тісним зв'язком теорії та

практики, яка є супроводжуючою під час навчання, та обов'язковими двома тримісячними практиками. У центрі навчання перебуває — оволодіння знаннями, апробація та рефлексія як окремих теоретичних основ, так і практичних методів та методів дослідження. Кількість заявлених місць на кожен семестр — 40, тому необхідною умовою прийому на очну форму навчання з даної спеціальності є атестат зрілості середнього загальноосвітнього чи середнього спеціального закладу, що дає право на вступ до ВНЗ із середньою абітурною оцінкою не менше 2,5 та обов'язковою тримісячною передпрактикою у дитячому закладі.

Навчання без відриву від виробництва (професійно-інтегрована форма навчання) розраховане на вихователів, які не хотіли б покидати педагогічну діяльність. Передумовою вступу є щонайменше рік роботи в дитячих закладах. Кількість навчальних годин скорочена за рахунок годин для самостійного опрацювання та проектних робіт. Навчання розпочинається з зимового семестру і здійснюється за двома основними напрямками на вибір — «Дитина до трьох років» або «Керування та менеджмент дитячих установ».

Зміст навчальної програми «Виховання і навчання у ранньому віці. Бакалавр педагогіки (Bachelor of Arts)» розділений на *дев'ять навчальних частин та п'ять тематичних напрямів програми*: 1) Основи наукових знань; 2) Педагогічна діяльність у соціальному контексті; 3) Дидактика навчання; 4) Сфери діяльності педагогіки; 5) Правові, організаційні і фінансові рамкові умови освіти.

*Навчальні частини програми:*

I. *Основи педагогіки та психології.* У цій навчальній частині йде виклад наукових основ теорії і практики педагогіки, методики виховання і навчання, теорії психології розвитку та нейробіології.

II. *Практичні і теоретичні методи дослідження.* Студенти ґрунтовно опрацьовують знання з різноманітних практичних методів дослідження, вивчають планування і звітність педагогічного процесу, режим роботи дошкільного закладу, ігрові теорії, ігрову педагогіку, методики врегулювання конфліктів. Разом з вивченням основ наукових досліджень студенти отримують ґрунтовні теоретично-методологічні і практично-методичні знання у галузі методів дослідження.

III. *Суспільно-політичні умови навчання і виховання.* Студенти отримують усі необхідні юридичні знання, необхідні для педагогічної діяльності та роботи з дітьми й батьками; ознайомлюються з національною та інтернаціональними освітніми системами, закріплюють знання з англійської мови під час навчального семінару «Гендерні аспекти. Культурна і соціальна нерівність» за кордоном.

IV. *Дидактика навчання дітей.* Студенти здобувають знання і компетенції зі сприяння розвитку когнітивних, емоційних, соціальних, фізичних, мистецьких здібностей дитини; вивчають методики навчання дітей елементарної естетичної освіти, природознавства, математики і техніки, розвитку зв'язного мовлення, світу і навколишнього середовища.

V. *Тіло, рух, здоров'я.* У цій навчальній частині йдеться про суспільні, соціальні, індивідуальні особливості здоров'я і захворювання дітей як фізичного так і психічного характеру. В рамках інтеграційної педагогіки студенти здобувають спеціальні знання з методики роботи з дітьми з вадами розвитку.

VI. *Заклади навчання, виховання для дітей дошкільного віку.* Студенти вивчають концепції дошкільної освіти в країні, розглядають питання професійного зросту педагога і професійної самокритики. Тематика курсу побудована так, що студенти отримують всі необхідні знання і здобувають компетенції з усіх сфер діяльності дошкільного закладу, починаючи від керівництва дошкільним закладом, менеджменту, роботи з колективом до консультаційної роботи і співпраці з сім'єю.

VII. *Практика.* Протягом навчання відбувається дві практики. Одна з них проводиться в дошкільному закладі для дітей віком від 0 – 3-х років. Практика проходить на третьому й шостому семестрі і охоплює 12 тижнів з повною зайнятістю протягом дня і одним навчальним днем на тиждень у Вищій професійній школі. Завдяки супроводжуваним проектам та семінарам під час практики закріплюються теоретичні та практичні знання.

VIII. *Написання бакалаврської роботи.* Захист бакалаврської роботи підтверджує здобуті студентом знання і навички, отримані під час навчання.

IX. *Предмети за вибором студентів.* Для розвитку мистецьких і творчих здібностей студентів пропонуються навчальні дисципліни з курсу «Естетика» (музика, образотворче мистецтво, театр, танці).

До програми навчання включені *модулі*:

1. Усвідомлення дитиною себе самостійним суб'єктом, що саморозвивається.
2. Інтеграція різноманітності навчання в усіх тематичних напрямках і модулях.
3. Трансдисциплінарність навчання.
4. Акцент креативних здібностей у спілкуванні з дітьми.
5. Тренування від саморефлексії до самокомпетенції.
6. Розвиток компетенцій управління.
7. Зв'язок теоретичного змісту з практичним досвідом у проектному навчанні.
8. Основи і практика наукових досліджень.

В умовах відкритості відносин європейських країн завданням державної освітньої політики ФРН з підготовки висококваліфікованих педагогів є підготовка фахівців дошкільної освіти європейського зразка. Німецькі вчені Б.Аммерманн (В.Аmmertmann), З.Бекорд (S.Beckord) наголошують, що педагогічна робота з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку вимагає від вихователів все більшої освіченості, ще ґрунтовніших диференційованих дидактичних знань, ще вищої чуттєвості та більшої любові до дітей.

### **2.3.3. Програми підготовки магістрів дошкільного навчання і виховання у ФРН**

Підвищення якості навчання й виховання, впровадження новітніх педагогічних та інформаційних технологій, поглиблення інтеграції освіти позитивно впливають на рівень кваліфікації, компетентності та відповідальності фахівців усіх напрямів підготовки та перепідготовки. Нові реалії, орієнтація європейського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, урізноманітнення його форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти Німеччини.

Питання підготовки висококваліфікованих кадрів для навчання і виховання дітей дошкільного віку є наразі одним з найважливіших у Європі. Політика ринку праці, економічна конкурентоспроможність та рівність можливостей, гендерна політика, навчання впродовж життя є важливими стимулами для розбудови єдиної загальноєвропейської політики щодо належної турботи про дітей.

Відповідно до положень Болонської декларації в Німеччині введена дворівнева система навчання, зокрема підготовка майбутніх вихователів відбувається в університетах і вищих спеціальних школах за освітніми кваліфікаціями бакалавр (Bachelor), магістр (Master). Програми підготовки бакалаврів дошкільної педагогіки були розглянуті нами в другому розділі. Що стосується магістерських програм, то вони представлені не так широко і пропонуються студентам у восьми вищих навчальних закладах ФРН (табл. 2.3.3.1).

Найбільше, на нашу думку, заслуговує на увагу магістерська програма Університету імені Мартіна Лютера м.Галле-Віттемберг (Martin-Luther-Universitaet Halle-Wittenberg) з інтернаціональними партнерськими університетами. У 2005 р. в рамках програми Європейського Союзу «SOKRATES/ERASMUS» шість європейських вищих навчальних закладів створили спільну програму підготовки магістрів дошкільної педагогіки. Партнерами проекту цієї програми є університети Німеччини (Martin Luther Universitaet, Halle-Wittenberg), Ірландії (Dublin Institute of Technology) Мальти (University of Malta), Шотландії (University of Strathclyde, Glasgow), Норвегії (Oslo University College) та Швеції (Göteborg University).

«Європейський магістр дошкільного навчання і виховання» (European Masters in Early Childhood Education & Care (EMEC) – це програма підготовки магістрів, що розрахована на два роки навчання (120 ECTS кредитів) і базується на різних методиках дистанційного навчання та кількох стаціонарних семінарах, робочою мовою яких є англійська.

Передумовою вступу до магістратури є: наявність диплому бакалавра «Дошкільного навчання і виховання»; вільне володіння англійською мовою; попередня згода студента на участь в обов'язкових

Таблиця 2.3.3.1.

## Підготовка магістрів дошкільного виховання у ВНЗ Німеччини\*

Вища професійна школа / Університет	Напрямок навчання	Освітньо-кваліфікаційний рівень	Характер здобуття професії
Вища професійна школа Аліс Саломон м.Берлін <i>Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin</i>	Практичні дослідження в соціальній роботі і педагогіці	Магістр	Магістерська програма
Університет м.Бремен <i>Universität Bremen</i>	Навчання дітей дошкільного віку	Магістр	Магістерська програма, стаціонар
Університет імені Мартіна Лютера м.Галле – Віттемберг з інтернаціональними партнерськими університетами <i>Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit internationalen Partneruniversitäten</i>	Навчання і виховання дітей дошкільного віку ЕМЕС: European Masters in Early Childhood Education and Care	Міжнародна магістерська програма – Master of Art (M.A.) «Joint Master in Early CEC»	Стаціонарне навчання з частковими заняттями через Інтернет
Університет м.Аугсбург <i>Universität Augsburg</i>	Елементарна педагогіка	Магістр	Основний напрям спеціальності «Педагогіка», стаціонар
Технічний університет м.Дрезден <i>TU Dresden</i>	Дошкільна педагогіка	Магістр	Магістерська програма, стаціонар
Університет м.Кельн <i>Universität zu Köln</i>	Педагогіка раннього дитинства і сімейна педагогіка	Магістр	Навчання на стаціонарі
Педагогічний інститут м.Гейдельберг <i>Pädagogische Hochschule Heidelberg</i>	Дошкільне і початкове навчання	Магістр	Основна спеціальність, магістерська програма

Педагогічний інститут м.Гейдельберг і Педагогічна Вища професійна школа м.Фрайбург <i>Pädagogische Hochschule Heidelberg mit Pädagogische Hochschule Freiburg</i>	Виховання безпритульних дітей	Магістр	Магістерська програма
--	-------------------------------------	---------	--------------------------

\* Джерело: розроблене нами за [http:// em-es.eu/prog2.asp](http://em-es.eu/prog2.asp)

інтенсивних міжнародних семінарах; вміння працювати з інтер-активними технологіями.

Метою програми є – підвищена мобільність навчального процесу, самостійне навчання, творче мислення, вдосконалення професійного розвитку магістрантів і їхніх наукових досліджень на більш високому рівні.

Підготовка Європейського магістра дошкільного навчання і виховання (ЕМЕС) зосереджена на п'яти ключових питаннях, що визначають сучасні та майбутні вимоги до європейських фахівців з навчання і виховання дітей дошкільного віку:

- культурна спадщина як приклад та визнання європейської спадщини в системі дошкільного навчання і виховання;

- інвестування та потреба взаємодії загальних цілей політики й підвищення різноманітності сімейних структур, необхідність зміцнення громадянських прав дітей;

- забезпечення розвитку та скорочення розриву між якістю та недостатнім розвитком вищої освіти й наукових досліджень у європейських країнах;

- соціокультурні трансформації щодо підвищення вимог до навчання й виховання дітей, пов'язані з соціально-економічними та соціально-культурними змінами, що відбуваються не тільки в закладах освіти, а й у навчанні дітей за допомогою різних формальних і неформальних методів навчання;

- різноманітність та рівність у критичному розумінні культурної та індивідуальної різноманітності з політичної та професійної точки зору.

Ця програма підготовки європейських магістрів дошкільного навчання і виховання забезпечує динамічні умови навчання для учасників шляхом залучення їх до спільної діяльності, у процесі якої на кожного магістранта покладена відповідальність за його особистий та професійний розвиток.

Усі модулі розміщені у режимі on-line на спеціальній інтер-активній навчальній платформі (E-Learning Platform). Інтенсивні семінари, літні школи, спільні дослідницькі проекти здійснюються



в неонлайновому, стаціонарному режимі на базах університетів-координаторів програми. Усі студенти забезпечені повним переліком рекомендованої літератури до модулів, вільним доступом до неї як в on-line режимі, так і в університетських бібліотеках.

Програма Європейського магістра дошкільного навчання і виховання (European Masters in Early Childhood Education & Care) складається з восьми обов'язкових модулів, кожен по 10 ECTS кредитів (разом 80 ECTS кредитів) та написання магістерської роботи (40 ECTS кредитів):

- Професійне мислення EDU5844.
- Перспективи дитинства і дітей у сучасній Європі EDU5845.
- Гра і навчання EDU 5846.
- Пошуки спільного і відмінного EDU 5847.
- Критичні питання навчального плану EDU5848.
- Розвиток досліджень, практики і політики раннього дитинства EDU5849.
- Естетика дитячої культури EDU5850
- Методологія досліджень EDU5851
- Магістерська робота EDU5852

У першому семестрі магістрантам пропонується три основних модулі в стаціонарному режимі, кожен з яких координується певним партнерським університетом. Так, модуль «Професійне мислення» проводиться як двотижневий інтенсивний семінар на Мальті в Державному Університеті Мальти (*University of Malta*). Модуль «Перспективи дитинства і дітей у сучасній Європі» координує Дублінський університет (*Dublin Institute of Technology*) Ірландії. Третій модуль «Гра і навчання» проводиться у Швеції в Університеті Гетеборг (*Göteborg University*).

Програма другого семестру також містить три «стаціонарні» модулі, а саме: «Пошуки спільного і відмінного», «Критичні питання навчального плану», «Розвиток досліджень, практики і політики раннього дитинства». За проведення цих модулів відповідають партнерські університети Німеччини (*Martin Luther Universität, Halle-Wittenberg*), Шотландії (*University of Strathclyde, Glasgow*), Мальти (*University of Malta*) і Норвегії (*Oslo University College*).

До неінтерактивних модулів третього семестру належать: 1) «Естетика дитячої культури», що координується Шотландією та Норвегією на двотижневому інтенсивному семінарі у Шотландії в Університеті Глазго (*University of Strathclyde, Glasgow*); 2) «Методологія досліджень» – проводиться на базі Дублінського Інституту технологій (*Dublin Institute of Technology*) (Ірландія). У третьому семестрі розпочинається написання магістерської роботи, яка завершується в четвертому семестрі презентацією та захистом робіт в університетах-партнерах. Наочно зміст програми та відповідальні країни-партнери проекту за проведення стаціонарних модулів представлено у таблиці 2.3.3.2:

**Структура програми «Європейський магістр  
дошкільного навчання і виховання»\***

<b>Назва модуля і координатор проведення</b>			
1 Семестр	<i>Професійне мислення</i> Мальта (двотижневий інтенсивний семінар <i>University of Malta</i> )	<i>Перспективи дитинства і дітей у сучасній Європі</i> Ірландія ( <i>Dublin Institute of Technology</i> )	<i>Гра і навчання</i> Швеція ( <i>Göteborg University</i> )
2 Семестр	<i>Пошуки спільного і відмінного</i> Німеччина ( <i>Martin Luther Universität, Halle-Wittenberg</i> )	<i>Критичні питання навчального плану</i> Шотландія ( <i>University of Strathclyde, Glasgow</i> ), Мальта ( <i>University of Malta</i> )	<i>Розвиток досліджень, практики і політики раннього дитинства</i> Норвегія ( <i>Oslo University College</i> )
3 Семестр	<i>Естетика дитячої культури</i> Шотландія і Норвегія (двотижневий інтенсивний семінар, <i>University of Strathclyde, Glasgow</i> )	<i>Методологія досліджень</i> Ірландія ( <i>Dublin Institute of Technology</i> ) і Швеція ( <i>Göteborg University</i> )	<i>Магістерська робота</i> Усі партнери проекту
4 Семестр	<i>Написання, презентація та захист магістерської роботи</i>		

\* Джерело: розроблено нами за <http://em-es.eu/prog2.asp>

Розглянемо детальніше деякі модулі програми ЕМЕС.

Модуль «Професійне мислення» (EDU5844) розпочинає ознайомлення учасників на інтенсивному двотижневому семінарі («літня школа»), містить 250 навчальних годин. Має на меті дослідити всі європейські програми навчання й виховання дітей дошкільного віку, розширити коло професійних знань.

Під час лекцій, семінарів, дискусійних обговорень, культурних програм літньої школи студенти удосконалять: компетентність у розрізненні позитиву й негативу різноманітних виховних теорій; компетентність поєднання кращих методів та теоретичних підходів; здатність критично оцінювати методи навчання й виховання.

Після вдалого завершення модуля студенти повинні розширити власне коло поняття «професіоналізм виховання і навчання дітей у

Європі»; по-новому розуміти поняття «дитина і дитинство»; критично аналізувати основні теоретичні впливи на виховання дітей дошкільного віку; пояснювати явище дитинства; ідентифікувати, як національна політика впливає на дитинство, батьківські та дитячі права; оцінювати й аналізувати власний рефлексивний професіоналізм та вміння приймати власні незалежні рішення.

Студенти, які працюють у парах з учасниками курсу з інших країн, повинні навчитися критично мислити та знаходити компроміс у дискусійних питаннях щодо освітньої політики країни та практики. В кінці модуля студенти мусять представити порівняльний аналіз політики і практики досліджуваних країн, чітко розмежувавши відмінності ключових понять.

Критеріями оцінювання є: глибина знань; розуміння впливів різноманітних методів виховання; розуміння понять «дитина», «дитинство», «професіоналізм»; участь у дискусіях та дебатах; навички досліджень та критичного мислення.

Модуль *«Перспективи дитинства і дітей у сучасній Європі»* (EDU5845) складається з 250 навчальних годин, до яких входять і години на самостійну роботу. Поняття «дитинство» та «дитина» постійно змінюються як на глобальному рівні, так і в національних контекстах. Зміст модуля пропонує дослідити зміну парадигми щодо уявлень про дитину і дитинство. Ключові питання цього модуля включають: права дитини в міжнародному та національних контекстах; соціологія дитинства; дитина та її життя; проблеми спілкування дітей з дорослими.

По завершенні модуля «Перспективи дитинства і дітей у сучасній Європі» студенти розвинули критичне мислення щодо формулювання та визначення поняття «дитинство», «дитяча дружба»; вивчать сучасну законодавчу документацію прав дитини; визначають перспективи розвитку дитинства; обговорять найважливіші етнічні аспекти дитинства.

Робота студентів оцінюється за критичним аналізом відповідних текстів та написанням творчих робіт з даної тематики (не менше 3000 слів), глибиною знань та розумінням контексту цих знань.

Модуль *«Гра і навчання»* EDU 5846 пропонує студентам під час лекцій, семінарів, відеоконференцій, дискусій всебічно дослідити теорію і практику гри. Мета курсу полягає в усвідомленні студентами важливості, багатогранності, риторики гри та складного взаємозв'язку між значенням гри для дітей та педагогів. Завершується модуль доповідями студентів про історичний розвиток гри, важливість навчання через гру, спостереженнями та організацією ігор, демонстрацією розуміння динамічних відносин між культурою, статтю і грою.

Вартим уваги є також зміст модуля *«Розвиток досліджень, практики і політики раннього дитинства»* EDU5849, що вивчає історичні перспективи розвитку європейських досліджень раннього дитинства та сучасний політичний і соціальний стан дитинства. Оскільки кожна країна мала свою специфічну історію розвитку систем освіти, цей модуль забезпечує студентів можливістю дослідити їх та обґрунтувати провідні європейські тенденції розвитку

дошкільної освіти в сучасному контексті. Студенти навчаються аналізувати історичні та ідеологічні конструкції дошкільного навчання і виховання. Для успішного завершення модуля студенти мають здати збірку аналітичних матеріалів, зроблених на основі огляду журнальних статей та першоджерел з даної проблематики.

Зміст модуля «*Естетика дитячої культури*» (EDU5850) розрахований на 250 навчальних годин. У цьому модулі студенти досліджують: поняття «дитяча культура» і «культура»; значення естетики в дитячому повсякденному житті, в навчальному процесі, в мистецтві (театр, драма, література, картини, музика, танець) і в сучасних засобах масової інформації (фільми, телебачення, відео, комп'ютер, комп'ютерні ігри, Інтернет); важливість відносин між творчим потенціалом маленьких дітей та можливостями, що відкриваються перед ними у вільній грі. Студенти розвивають критичне мислення щодо дитячих естетичних процесів та їх вродженої цінності для дитини, навчаються спостерігати та визнавати естетичну природу дитячого буття, вдосконалюють власні естетичні навички взаємодії з дітьми.

Навчання за програмою підготовки «Європейський магістр дошкільного навчання і виховання» (European Masters in Early Childhood Education & Care) завершується написанням *магістерської роботи*. Метою написання наукової роботи є — об'єднання та розширення розуміння набутих знань та компетенцій у розкритті обраної тематики дослідження. На захист магістерської роботи студенти повинні продемонструвати :

- Деталізоване розуміння вибраної теми.
- Ґрунтовний аналіз літератури з предмета дослідження.
- Здатність критично аналізувати процеси.
- Правильно формулювати та оцінювати академічні проблеми.
- Провести невеликий експеримент.
- Розуміння дослідження.
- Етику дослідження.

Навантаження, що відводиться для написання магістерської роботи, — приблизно 800 – 1000 годин.

Підсумовуючи сказане, зазначимо:

— Навчальні магістерські програми кваліфікують студентів для керівних позицій в освітній і науковій сферах. Особливими компетенціями випускників є самостійність використання наукових знань і методів, враховуючи їх багатогранність. Потенційними сферами діяльності є робота з дітьми і підлітками, освіта дорослих і перепідготовка, культурна навчальна діяльність, а також діяльність у дослідних установах. При цьому конкретний спектр завдань охоплює: розробку концепцій освіти; розробку освітніх засобів масової інформації; навчання і перепідготовку вихователів; інтеркультурну роботу з молоддю; керівництво закладами для освіти дорослих; роботу з персоналом в організаціях; освітній менеджмент і менеджмент якості освіти; інтеркультурну освіту дорослих; роботу з мігрантами; музейну і театральну педагогіку тощо.

– Основними формами навчання за магістерською програмою підготовки є лекції, семінари, дослідницькі проекти і письмовий колоквіум.

– Особлива увага надається самостійній формі навчання, яке відбувається паралельно стаціонарному навчанню й відведене на поглиблене опрацювання поданої на лекціях літератури та на виконання творчих завдань.

– На лекціях подаються наукові знання, презентуються нові програми і навчальні матеріали. На семінарських заняттях опрацьовується зміст фахової літератури в підгрупах і презентується з широкою дискусією перед усією групою усно або письмово у формі курсової роботи; можливою є участь у дослідницькому проекті. Екзаменаційний колоквіум передбачає презентацію, обговорення й оцінювання магістерської роботи.

– Навчання побудовано за модульною системою і містить обов'язкові модулі, написання магістерської роботи і колоквіум.

### ***2.3.4. Післядипломне навчання німецьких педагогів дошкільної освіти***

Ключова роль освіти ФРН на новому етапі підготовки вихователів полягає в розробці нової парадигми, основою якої є підвищення професіоналізму. Післядипломна освіта є однією із пріоритетних у державі, оскільки вона безпосередньо пов'язана з перспективами економічного розвитку та соціальної стабільності суспільства.

Як було зазначено у попередніх розділах, в Німеччині, відповідно до положень Болонської декларації, підготовка майбутніх вихователів здійснюється в університетах, педагогічних інститутах і вищих професійних школах за освітніми кваліфікаціями бакалавр (Bachelor), магістр (Master). Дослідження програм підготовки і перепідготовки вихователів ФРН показало, нині в багатьох вищих школах, вищих професійних школах, професійних академіях, університетах Німеччини розроблена велика кількість навчальних планів зі спеціальності «Навчання і виховання дітей дошкільного віку. Бакалавр педагогіки» (Bachelor of Arts), що затверджені Рамковими законами 16 федеративних земель країни. Зміст програм підготовки вихователів Німеччини побудований за кредитно-модульною системою з вузькоспеціалізованого педагогічного напрямку і містить тісний зв'язок теорії та практики.

Система ж післядипломної освіти вихователів ФРН розгалужена і диференційована. Вітчизняний дослідник А.І. Турчин у своїх розвідках зазначає, що поняття «післядипломна освіта», яке активно увійшло в міжнародну практику з середини ХХ ст., семантично охоплює підвищення кваліфікації як закономірний, нормативно закріплений ступінь освітнього шляху індивіда, який вдосконалює, поглиблює й розширює свою професійну підготовку. Підвищення кваліфікації може бути організоване через систему відповідних інститутів післявузівського

навчання. У цьому випадку воно виступає елементом системи неперервної освіти. Крім того, підвищення кваліфікації може здійснюватися особою спонтанно у формі самоосвіти.

Метою післядипломної освіти є задоволення індивідуальних потреб громадян в особистісному та професійному зростанні, а також забезпечення потреб держави в кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно й відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у виробництво новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства. Післядипломна освіта вихователів здійснюється на п'яти рівнях : загальнодержавному, земельному, регіональному, індивідуальному та місцевому. Основними завданнями системи післядипломної освіти є :

- відповідність обсягів та змісту перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців поточним та перспективним потребам держави;
- формування змісту навчання з огляду на його цільове спрямування, посадові обов'язки фахівців, попередньо здобуту ними освіту, досвід діяльності, індивідуальні інтереси і потреби громадян;
- застосування сучасних навчальних технологій, що передбачають диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційної, очно-заочної та екстернатної форм навчання;
- розробка та постійне вдосконалення змісту післядипломної освіти;
- забезпечення органічної єдності з системою підготовки фахівців шляхом урахування потреб ринку праці;
- оптимізація мережі навчальних закладів системи післядипломної освіти на засадах поточного та стратегічного планування потреб у професійному навчанні фахівців дошкільної освіти.

Завдання мають розв'язуватись на основі нормативно-правової бази загальнонаціональної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців дошкільної освіти.

Основними принципами організації післядипломної освіти є :

- гуманізація, демократизація, науковість, єдність, диференціація, інтеграція, неперервність;
- органічна єдність із системою підготовки фахівців, зв'язок із процесом ринкових перетворень, орієнтація на актуальні та перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці;
- відповідність державним вимогам та освітнім стандартам;
- впровадження модульної системи навчання з урахуванням індивідуального підходу до кожної особи та за потребою.

За змістом, метою і завданнями післядипломна освіта поділяється на:

- 1) підвищення кваліфікації вихователів (Fortbildung);
- 2) здобуття додаткової спеціальності (Weiterbildung).

Розкриємо детальніше напрями післядипломної освіти вихователів Німеччини:

- *Підвищення кваліфікації* (Fortbildung) є обов'язковим і має на меті поглибити набуті знання, вміння і навички, необхідні для

кваліфікованої діяльності вихователів. Вихователі відвідують обов'язкові однотижневі курси чи інтенсивні триденні тематичні семінари, після успішного закінчення яких вони отримують сертифікати, що підтверджують їхню участь у даних формах роботи. Відповідальними за організацію і проведення обов'язкових курсів є центри підвищення кваліфікації, регіональні Професійні академії з соціальної педагогіки. В основу підвищення кваліфікації закладаються прогресивні технології, які стимулюють зацікавлене ставлення слухачів до теоретичних знань та передового досвіду і виражають у формах і методах навчання цілісний і загальний зміст професійної діяльності, а також сприяють засвоєнню ефективних способів розв'язання фахових проблем. За постановою Конференції Міністрів у справах молоді і освіти від 12/13 травня 2005 р., що проводилася у Мюнхені (Баварія), курси з підвищення кваліфікації вихователів мають бути побудованими за модульною системою, зміст курсів повинен мати інноваційний характер і готувати фахівців, компетентних у різних сферах педагогічної науки.

Федеральний освітній сервер для педагогів дошкільної освіти пропонує такі тематичні курси з підвищення кваліфікації:

- Здоров'я дитини, фізичний розвиток та рух дітей дошкільного віку (По закінченні курсу видається кваліфікаційний диплом).
- Підготовка вихователів до інтеркультурної освіти дітей дошкільного віку (Сертифікат).
- Права дітей. Захист дітей. Допомога сім'ям.
- Мистецька освіта для дошкільників.
- Математика, техніка, природознавство в дитячому садку.
- Медіа-педагогіка і проектна діяльність в дитячому садку.
- Музика – ритміка – танці.
- Релігійне виховання. Думати разом з дітьми.
- Мовленнєва діагностика.
- Навколишній світ і діти.
- Методика роботи з обдарованими дітьми.
- Методика виховання й навчання батьків.

Увесь цей перелік і самі курси доступні для вихователів будь-якої федеративної землі країни.

— *Здобуття додаткової спеціальності (Weiterbildung)* здійснюється в університетах та академіях із соціальної педагогіки, носить добровільний характер і фінансується самостійно. Метою такої перепідготовки є одержання права на викладання додаткової дисципліни чи підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня (отримання диплому бакалавра дошкільної педагогіки чи магістра дошкільної педагогіки). Зазвичай такі курси з додаткової спеціальності тривають протягом чотирьох-п'яти семестрів і є комплексним навчанням.

Додаткова спеціальність може здобуватися без відриву від виробництва у заочній формі або на стаціонарі на підготовчих курсах, організованих Федеральними Міністерствами культури та освіти або ж в університетах. Сфера завдань академій та інститутів надзвичайно широка та розмаїта. Вони зобов'язані проводити заходи

з підвищення кваліфікації вихователів усіх типів дошкільних закладів, враховуючи подальший розвиток освіти, планувати навчальні курикулярні програми для заочного навчання, аналізувати та оцінювати результати підвищення кваліфікації, видавати сертифікати або свідоцтва, розробляти нові навчальні програми та методики в рамках підвищення кваліфікації.

При виборі додатково вивчуваного предмета враховуються як побажання слухача, так і потреби дошкільних закладів. Звичайно, по завершенні навчального курсу вихователі складають іспити, що відповідають програмам підготовки та модульним книгам даної спеціальності. У випадку успішного складання екзамену, вихователі отримують диплом та допуск до викладання даної методики чи дисципліни в усіх формах дошкільних закладів.

Важливу роль у загальнодержавній системі післядипломної освіти вихователів відіграє заочне навчання. Така форма підготовки надає можливість реалізовувати підвищення кваліфікації вихователів без відриву їх від виконання безпосередніх основних обов'язків, тому така система вважається однією з найбільш раціональних.

Цікавим також є досвід роботи Приватної заочної вищої школи імені Вільгельма Бюхнера у м. Дармштадт (Wilhelm Buchner Hochschule, Private Fernhochschule Darmstadt) з формою кореспондентсько-віртуального навчання. Координаційний центр вишу обслуговує сотні тисяч студентів, які навчаються заочно. За роки своєї діяльності вищий навчальний заклад, заснований ще 1948 р., справедливо здобув собі репутацію першого, кращого, найбільшого центру кореспондентсько-віртуального навчання. Серед викладачів Приватної заочної вищої школи імені Вільгельма Бюхнера професори й доценти кращих ВНЗ країни. Навчання забезпечує не тільки якісне засвоєння різноманітних знань, а й швидке набуття практичних результатів, не вимагаючи особливих зусиль і значних витрат.

Стати студентом Приватної заочної вищої школи може кожний, незалежно від віку, рівня життя, освіти, зайнятості й стану здоров'я. Однією з вимог для бажаючих отримати додаткову кваліфікацію є постійний доступ в Інтернет, вміння користуватися онлайновою навчальною платформою та мати стандартний комп'ютер з мультимедіа програмами. По закінченні навчання, що на таких курсах, як «Консультант з дошкільного виховання», «Нові методики виховання дітей», «Навчання німецької мови як іноземної» триває 6 – 12 місяців, вихователі отримують сертифікати успішного завершення даного курсу.

Особливої уваги заслуговує вдосконалення професійно-педагогічної кваліфікації фахівців дошкільної освіти на місцях роботи, беззаперечними перевагами якої є: оперативність розв'язання актуальних проблем і питань, що виникають; обговорення у педагогічному колективі нових методик виховання; створення творчої атмосфери у групах шляхом виконання спільних проектів та заощадження коштів. Загалом при реалізації процесу підвищення кваліфікації фахівців дошкільної освіти враховують такі елементи:



- 1) вдосконалення предметної та професійної компетентності;
- 2) вдосконалення методично-дидактичної компетентності;
- 3) підготовка до впровадження нових навчальних програм;
- 4) узгодженість організації та змісту підвищення кваліфікації.

Здійснений аналіз післядипломної освіти вихователів Німеччини дає змогу дійти висновку, що її коригуючі та трансформуючі функції забезпечують зростання професійної компетентності педагогів у навчально-виховному процесі і в соціальних змінах у цілому.

Підсумовуючи, можемо зазначити, що підготовка майбутніх вихователів до навчання й виховання дітей дошкільного віку є багатою європейською спадщиною і сучасні програми підготовки висококваліфікованих фахівців сприяють можливості створення єдиної європейської програми досліджень і розвитку у галузі дошкільної освіти.

В умовах відкритості відносин європейських країн завданням державної освітньої політики ФРН з підготовки висококваліфікованих педагогів є підготовка фахівців дошкільної освіти європейського зразка. Німецькі вчені Б.Аммерманн (B.Ammermann), З.Бекорд (S.Beckord) наголошують, що педагогічна робота з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку вимагає від вихователів все більшої освіченості, ще ґрунтовніших диференційованих дидактичних знань, ще вищої чуттєвості та більшої любові до дітей.

Використавши на різних етапах дослідження автентичні матеріали Європейського розвитку професійної освіти (CEDEFOP, Німеччина); робочі матеріали та документи з питань дошкільної освіти Міністерства освіти та культури Німеччини, освітні Інтернет-ресурси та програми Німецьких університетів з підготовки фахівців дошкільної освіти; законодавчі та нормативні акти з питань становлення і розвитку дошкільної освіти в Німеччині та Україні, наукові праці (монографії, дисертації, статті) українських та російських науковців; матеріали наукових конференцій, присвячених проблемам розвитку професійної педагогічної освіти, матеріали електронних бібліотек та пошукових баз мережі Інтернет тощо, нами було з'ясовано, що уніфіковані стандарти підготовки вихователів стали обов'язковою передумовою освітньої реформи в Німеччині. Ключова роль освіти Німеччини на новому етапі підготовки вихователів полягає в розробці нової парадигми, основою якої є підвищення професіоналізму. Сучасні реалії та процеси євроінтеграції орієнтують на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативним реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти й упроваджувати нові технології у процес навчання і виховання дітей.

## **2.4. Розвиток громадянської освіти та підготовка майбутніх учителів до її реалізації у Швейцарській Конфедерації**

### **2.4.1. Громадянська освіта і держава**

У XXI ст. стрімкі зміни політичної ситуації, глобальні виклики, драматичність демографічних трансформацій є ознаками часу. Людство стикається з проблемою калейдоскопічної зміни картини світу, яка набула ознак все більшої інформатизованості, полікультурності, глобалізації. Стає очевидним, що розуміння полікультурної картини світу, виховання принципів толерантності мають бути закладені системою громадянської освіти, що базується на постулатах відкритого демократичного суспільства. Нині країни з демократичним устроєм, зокрема й Україна, пропагують цінності громадянського суспільства, яке базується на ідеях рівноправності, толерантності та інклюзії; великого значення надають власній освітній системі, розглядаючи її як складову культурної ідентичності й розвитку майбутнього своїх громадян. Ці ідеї знаходять своє практичне втілення в різноманітних видах діяльності демократичного суспільства, зокрема в освіті, яка зараз зазнає модернізації відповідно до вимог сьогодення.

Важливою складовою модернізації системи вищої педагогічної освіти є ціннісні орієнтації особистості педагога, адже їх вплив на його поведінку і професійну діяльність, а відтак і на формування ціннісних орієнтацій підростаючого покоління, є значущим. Усвідомлюючи всю складність підготовки професійного педагогічного персоналу в умовах євроінтеграції, ми зацікавилися проблематикою формування громадянських цінностей у майбутніх учителів, які свідомо обрали свою професію, підтверджуючи тим самим свою активну громадянську позицію. Актуальність дослідження зумовлюється необхідністю вдосконалення системи формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів в Україні в умовах трансформації українського суспільства, оскільки самосвідомість сучасного учителя і мотивація його професійної діяльності зазнали певних змін.

Концептуальні ідеї інтеграції, професіоналізації, універсалізації (педагогічні реформи 60-х та 80-х рр.), полікультурності, мобільності та інклюзивності тощо (педагогічні реформи кінця 90-х рр. і нині), ставши головними чинниками модернізації педагогічної освіти на європейському просторі, повинні реалізуватись в Україні в оптимальному структуруванні та інтеграції знань у різних теоретично обґрунтованих моделях і підходах, у змісті підготовки сучасного вчителя як вчителя-європейця, що вчить і виховує активних громадян «Об'єднаної Європи».

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема виховання громадянина як одне з головних завдань держави і суспільства була об'єктом дослідження філософів, істориків, педагогів, починаючи з античних часів і до сьогодні. У працях філософів досліджено основні риси людини-громадянина на різних етапах розвитку суспільства,

можливості впливу держави на процес їх формування. У працях відомих педагогів минулого і сьогодення розглянуті погляди та концепції щодо формування особистості громадянина у навчальному та позанавчальному середовищі. Психологи розглядають цю проблему з точки зору взаємодії особистості й держави, формування свідомості особистості, а точніше, її самосвідомості та самоідентичності, що трактується як усвідомлення людиною самої себе, своєї належності до певної спільноти, своїх здібностей, якостей, думок, почуттів, інтересів, дій, місця і ролі в суспільстві.

Поняття «громадянське суспільство» з'явилося в XVII ст. в працях Г.Гроція (Hugo Grotius), Т.Гоббса (Thomas Hobbes), Дж.Локка (John Locke) й одержало фундаментальний розвиток у наступних століттях у роботах Ж.-Ж.Руссо (Jean Jacques Rousseau), Ш.Монтеск'є (Charles-Louis de Seconda, Baron de La Bride et de Montesquieu), Г.Гегеля (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) й інших.

В історії людства громадянське суспільство тривалий час отожднювалося з державою. Лише в епоху Просвітництва Ж.-Ж. Руссо, французький філософ-гуманіст, який народився в Женеві (Швейцарія), формуючи концепцію суспільного договору, розмежував поняття «громадянське суспільство» і «держава». Він протиставив державу (республіку) і співтовариство (асоціацію) громадян як феномени, що мають свої власні завдання. Громадянське суспільство мислитель уявляв як організоване співжиття (асоціація) незалежних, вільних (люди народжуються вільними і незалежними) рівних людей (на думку Руссо, без рівності не існує й незалежності), які мають спільну волю, що реалізується як народний суверенітет (верховна влада належить народу як корпоративному органу — учасникові суспільного договору). Народ у Руссо — це всі вільні громадяни республіки незалежно від соціального та етнічного походження. Саме Ж.-Ж. Руссо називають «батьком прямої демократії» — форми демократичного правління, яка передбачає безпосередню участь усіх громадян країни у вирішенні державних справ, що існує в Швейцарії протягом століть.

На думку Адама Б. Селігмана (Adam B. Seligman), по-різному в країнах Західної Європи мали місце процеси:

1) кристалізації національної ідентичності поза різноманітними етнічними групами (інколи, як в Англії, Франції та Іспанії, навколо головної етнічної групи, а інколи, це стосується прикладу Греції або Швейцарії, без такої ядерної групи);

2) формалізації та універсалізації критеріїв для членства й участі у межах цієї національної спільноти на принципах громадянства і масової участі у соціальному й політичному житті нації. Класична модель громадянського суспільства спиралася на бачення спільної взаємності (і передбачуваної однорідності) між громадянами: саме це забезпечувало загальну довіру, на якій громадянське суспільство і ґрунтувалося.

Як писав французький соціолог Клод Леві-Строс (*Claude Levi-Strauss*), «тільки суспільство порівняно невелике, щоб дозволити

собі довіру, є достатньо невеликим, щоб дозволити собі відповідальність». Тобто ідея громадянського суспільства, яка фактично зберігає суспільство громадянським, передбачала в своєму класичному розумінні невелике суспільство, на зразок швейцарського.

Рання сучасна ідея громадянського суспільства з'явилася у Західній Європі, особливо в тих старіших за віком державах, які об'єдналися до Вестфальського миру (1648 р.), наприклад, в Швейцарській Конфедерації, оскільки завдяки досягненню політичного, економічного й культурного об'єднання на елітному рівні й формуванню інституційних структур національна ідентичність виникла внаслідок попередньої консолідації адміністративних, юридичних та культурних установ, які об'єднали численні етнічні групи в одну загальну націю.

Відокремлення національного від етнічних ототожнень, що характеризувало західноєвропейський розвиток, було центральним у згаданому вище виділенні швейцарської національної ідентичності, а пізніше громадянської індивідуальності з місцевих, етнічних та окремих спільностей. Найважливішими у цьому процесі були різноманітні особливості лінгвістичної асиміляції, соціальної мобілізації і набагато пізніше масової освіти й впливу засобів масової інформації.

Швейцарську Конфедерацію можна розглядати як приклад найбільш дієвої та однієї з найстаріших демократій світу (дата народження Конфедерації — 2 серпня 1291 р.), в умовах якої громадянське суспільство з часів утворення федерації функціонує на засадах толерантності, взаємної довіри між громадянами та державою. Україна має стати по-справжньому конкурентоспроможною державою, в якій політична свобода поєднується з економічною ефективністю й добробутом, соціальною справедливістю і здоровим довкіллям, у якій не було б протистояння між різними цінностями.

Яскравим прикладом такої держави є Швейцарія, що являє собою Конфедерацію з 26 кантонів, де проживає 7,4 млн жителів, є 4 державні мови (французька, німецька, італійська та ретороманська), 4 сильні політичні партії, які по-різному підходять навіть до такого питання, як інтеграція країни до ЄС. Як відомо, національно-культурне розмаїття європейських країн є продуктом численних трансформацій, що включали в ході тривалої історії війни, революції, релігійні конфлікти та економічні катаклізми. Швейцарська нація являє собою спільноту громадян, між якими немає ні етнічної, ні мовної, ні релігійної єдності.

Географічна диверсифікація вплинула на національну, і хоча Швейцарія є мовним осередком трьох найпоширеніших європейських мов — суто швейцарської мови не існує. Швейцарія — країна, що є символом нейтралітету. Нейтралітет Конфедерації споконвіку дозволяв країні не лише бути поза світовими війнами, а й допомагав підтримувати єдність нації, незважаючи на її мовну і культурну диверсифікацію. «Альпійська республіка» стала місцем злиття трьох великих культурних і мовних традицій — німецької, французької та італійської.

Накопичено багатий досвід формування громадянськості й громадянських цінностей в умовах зрілої демократії Швейцарської Конфедерації, де створені різноманітні підручники з громадянської освіти, розроблені навчальні курси, діють науково-методичні центри, налагоджена відповідна підготовка та перепідготовка вчителів у закладах вищої освіти.

Як зазначається у посібнику «Громадянська освіта: теорія і методика навчання», виданого в Україні в межах проекту «Громадянська освіта — Україна» (2005–2008), що здійснювався за фінансової підтримки Європейського Союзу в партнерстві з Міністерством освіти і науки України, *громадянська освіта* — це освіта, спрямована на формування знань, умінь, навичок і громадянських компетенцій, потрібних для життя в демократичній державі. Громадянин має права, може захистити їх, знає, як працюють соціальні інститути держави.

Громадянська освіта — це також «соціалізація» індивідів та політична «соціалізація», це сукупність процесів становлення політичної та громадянської свідомості й поведінки особистості, прийняття та виконання політичних ролей, виявлення активності в них, формування громадянської культури. Освічене громадянство із розвиненим почуттям власної гідності, яке знає свої права та обов'язки і вміє їх дотримуватися, є фундаментальною засадою встановлення демократичного й заможного суспільства. Високий рівень громадянської соціалізації індивідів є передумовою поступу в розвитку суспільних відносин та запорукою їхньої стабільності.

До прикладу, у Швейцарії дисципліна «Громадянська освіта» є важливою частиною курсу педагогіки, що викладається на педагогічних факультетах університетів. Саме тому ми вважаємо, що досвід реформування педагогічної освіти в Швейцарії є безцінним джерелом ідей та практичних доробок щодо гуманізації освітнього процесу і формування громадянських цінностей у майбутніх учителів України, оскільки Швейцарія — країна, яка розглядає громадянську освіту як основний принцип досягнення соціальної та національної єдності держави, враховуючи її культурну, лінгвістичну та релігійну диверсифікованість.

Основними завданнями громадянської освіти, які відзначаються у працях сучасних українських та швейцарських педагогів і психологів, є формування у людини таких рис, як:

- патріотизм,
- національна свідомість й самоідентифікація,
- гуманізм, що ґрунтується на національних і загальнолюдських цінностях,
- моральна свідомість,
- культура поведінки,
- культура міжетнічних відносин,
- мотивація до праці тощо.

Зокрема, на думку всесвітньо відомого швейцарського педагога Й.Г. Песталоцці, моральне виховання (як складова ціннісної сфери особистості) полягає в досконалому пізнанні добра, в досконалому

умінні й бажанні творити добро. Відомий швейцарський гуманіст цінував у наставника такі якості, як любов до дітей, життєрадісність, винахідливість, скромність, безпосередність, моральна чистота. Саме вони служать завоюванню вчителем симпатії у дітей, їхньої любові, авторитету і поваги. Видатний педагог творчо підходив до діяльності вчителя й рішуче заперечував застосування в ній рутинних одноманітних прийомів.

Й.Г. Песталоцці не залишив поза своєю увагою громадянські цінності у вихованні: «Людина справді отримує освіту і виховання лише тоді, коли вплив освіти та виховання перебуває у відповідності до вічних законів людського розвитку; суперечності між засобами освіти і виховання і цими вічними законами призводять до помилкової освіти і помилкового виховання людини, подібно до того, як зовнішнє насильницьке втручання калічить рослину, порушує її нормальний органічний ріст».

Вивчаючи положення освітньої діяльності Й.Г. Песталоцці, можна впевнено констатувати, що видатний гуманіст став засновником соціальної педагогіки: він розглядав школу як соціальне явище, що тісно пов'язане з політичним, економічним, культурним, морально- побутовим життям народу. Тому закономірним є той факт, що програма Ради Європи, зорієнтована на професійну підготовку майбутніх учителів, викладачів ВНЗ та інших освітан до роботи в навчальних закладах в умовах мультикультуралізму та гетерогенності сучасного суспільства на засадах громадянської освіти, носить назву «Песталоцці» як символ актуальності педагогічних ідей видатного швейцарця в умовах глобалізації освіти XXI ст.

Також із 2006 р. в м. Трогені Фонд виховання дитини «Дитяче село» імені Й.Г. Песталоцці (Foundation Kinderdorf Pestalozzi) щороку організовує 9-місячну програму «Міжкультурне лідерство», покликану розвинути міжкультурну компетентність учасників міжнародної програми, що навчаються за модулем «Культурна та демократична освіта» («Cultural and Democratic Education») саме в Швейцарії — «природній лабораторії мультикультуралізму».

Здійсненні дослідження дають змогу стверджувати, що значна кількість праць останнього часу присвячена поняттю «громадянськість», що розглядається як складна інтегрована якість особистості, яка значною мірою спрямовує ідеали і зміст життєдіяльності людини демократичного суспільства. Деякі фахівці розуміють під цим поняттям комплекс якостей особистості, які визначають її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально значущої та індивідуально необхідної мети відповідно до наявних у суспільстві можливостей з додержанням при цьому існуючих морально-правових норм.

Серед *громадянських цінностей* найважливішими вважаються:

- патріотизм як почуття причетності до історичної долі Вітчизни та народу;
- усвідомлення себе повноправним громадянином своєї країни, членом соціальної спільноти, представником свого народу, своєї місцевої громади;

— відкритість до національно-культурних цінностей інших народів та пошана до них;

— відданість демократичним цінностям, віра в них і готовність їх захищати;

— внутрішня свобода і відповідальність за свої дії та вчинки, відчуття власної гідності, готовність виконувати обов'язки, що випливають із прав і свобод інших людей;

— лояльність і вимогливість до законів, влади, соціальних і політичних інститутів держави, процедур прийняття суспільних рішень, повага до демократичних виборів і до демократично вибраної влади;

— активна громадянська позиція, прагнення до участі у суспільному житті, готовність та здатність людини, громадянина до активної участі у справах суспільства й держави на основі глибокого усвідомлення своїх прав та обов'язків;

— толерантність, готовність до компромісу, до розв'язання конфліктів шляхом переговорів.

У нашому дослідженні громадянськість розглянуто як складну характеристику особистості, що проявляється в житті як здатність до реалізації людиною сукупності її соціальних, політичних, громадянських прав, ефективною самоактуалізації. Її формування супроводжується соціалізацією й інтегруванням особистості в суспільстві. У процесі виховання особистості громадянські цінності суспільства інтеріоризуються в особистісні, а отже, перетворюються на громадянські якості конкретної людини. Зовнішні вияви громадянських ціннісних орієнтацій, які складають громадянські якості особистості, системно й постійно відображаючись на вчинках людини, поступово формують риси її характеру — риси громадянськості особистості. Отже, під поняттям «рис громадянськості» розуміємо властивості характеру особистості, які сформувались у процесі діяльності шляхом інтеріоризації людиною громадянських цінностей суспільства й проявляються у вчинках і поведінці людини.

Аналіз психологічних праць з проблеми свідчить, що з психологічної точки зору кожна з рис передбачає наявність у людини: 1) громадянських потреб, тобто прагнення жити в справедливому та демократичному суспільстві, правовій державі тощо; 2) мотивів участі в громадській діяльності та співпраці з іншими громадянами; 3) стійких інтересів до життя власної країни, територіальної, етнічної чи національної спільноти, діяльності демократичних інститутів тощо; 4) установок, спрямованості особистості на активну громадянську дію; 5) позитивного емоційно-ціннісного ставлення до громадянського суспільства, демократії, прав і свобод людини та ін. Якщо ці складові виявляються у поведінці та діяльності людини постійно й систематично, то це свідчить про перетворення відповідних якостей в стійке особисте утворення — риси громадянськості особистості.

### 2.4.2. Громадянська освіта в умовах полікультуралізму Швейцарської Конфедерації

Дослідження швейцарських наукових праць з проблем громадянської освіти свідчать, що в структурі кожної з рис громадянськості особистості можуть бути виділені три складові, а саме:

1) *когнітивна* (наявність у людини засвоєних на рівні переконань «громадянсько-навчачих знань»: понять, ідей, правил, оцінок, норм, цінностей);

2) *мотиваційна* (особистісне емоційне ставлення людини до подій, фактів, явищ оточуючої дійсності, пов'язаних з відповідними сферами життя суспільства, до самої себе як громадянина);

3) *операційна* (розвиненість у особи сукупності узагальнених і спеціальних, аксіологічних та інших прийомів навчальної діяльності, які є основою формування громадянських установок, цінностей і відповідної спрямованості особистості).

Якісний і кількісний рівень розвитку цих складових може виступати критеріями й показниками сформованості рис громадянськості в структурі особистості.

На думку багатьох вчених сучасності, головними цінностями глобальної освіти є виховання згідно з принципами толерантності, рівності, поваги до культурної відмінності й усвідомлення власного прагнення до етнічної ідентичності. Саме ці чинники необхідно розглядати як джерело загального духовного багатства, як джерело формування громадськості кожного індивіда. Кризовий стан сучасного суспільства пов'язаний з проблемою поглиблення процесів самопізнання та саморозвитку людини. Це вимагає докорінних змін суті та організаційних форм всієї освітньої системи, зміни цінностей освіти як соціального та культурного явища. Формування гуманістичного світогляду на підставі синтезу новітніх знань про природу та суспільство, отриманих як у галузі природничих, так і гуманітарних наук, стає надзвичайно важливим та актуальним при розв'язанні загально педагогічних проблем формування цілісності людини.

Розглядаючи питання професійної підготовки майбутніх учителів Швейцарської Конфедерації до громадянської освіти, необхідно зауважити, що Швейцарія споконвіку була колискою прогресивної педагогічної думки. Видатні педагоги цієї країни, зокрема Й.Г.Песталоцці (Johann Heinrich Pestalozzi), Жан-Батист Жирар (Jean-Baptiste Girard), Й.Я.Зімлер (Johann Jakob Simmler), А.А.Неккер де Соссюр (Albertine Adrienne Necker de Saussure), Г.Цшокке (Johann Heinrich Daniel Zschokke), Е.Клапаред (Edouard Claparède), наголошували на важливості аксіологічного компонента культурологічної освіти майбутнього учителя, підкреслюючи, що культурний розвиток особистості вчителя через накопичення ціннісного досвіду є найважливішим чинником його духовного оновлення і показником на шляху до свободи у самовизначенні його громадянськості, за умови активного залучення учнів до процесу навчання.



Зокрема, швейцарські вчені М.Лопес і Л.Аллал ( Mottier Lucie Lopez, Linda Allal) зазначають, що в сучасних умовах роль учителя передбачає діалог з особою, яка навчається і яку оцінюють, з метою точного визначення рівня досягнень і потенційних можливостей учня та обговорення варіантів поліпшення ситуації для того, щоб уникнути будь-якого прояву дискримінації й допомогти учням отримати гарні навчальні результати.

Важливими компонентами громадянської освіти Швейцарії в умовах мультилінгвізму та полікультуралізму є культурологічні, етноісторичні та етнопсихологічні знання, уміння виділяти або вносити в зміст загальної освіти ідеї, що відображають культурне різноманіття своєї країни й етносу; уміння організувати педагогічний процес як діалог носіїв різних культур.

Проілюструємо це таким прикладом. Інститут міжкультурної комунікації (ICI) у Портланді, штат Орегон (США) пропонує 3 сертифіковані курси, курикулум яких є збалансованим поєднанням теорії і практики з міжкультурного спілкування. Особливістю цих курсів є обов'язкове навчання в Швейцарії в рамках програми «Міжкультурна компетентність для практикуючих учителів (іншомовного мовлення) та методистів» (ICPT – Intercultural competence for Practioners and Trainers) з метою отримання відповідних ICI-сертифікатів:

1) сертифікат базової (початкової) підготовки (The Primary Certificate of Completion) – вимагає 15 повноцінних днів підготовки, що містять щонайменше 5 днів міжкультурної теорії і 5 днів міжкультурної практики;

2) сертифікат повної (практичної) підготовки (The Practioner Certificate of Completion) – базується на попередньому сертифікаті (початкової підготовки), до якого ще додається курсова робота, яка виконується відповідно до звичайних вимог до курсових робіт коледжу (бакалаврський рівень);

3) сертифікат професійної підготовки (The Professional Certificate of Completion) – одержують на основі сертифіката повної підготовки та перевірки /оцінювання рівня професійних знань та вмінь. Взагалі навчання за цією програмою відбувається таким чином: 5 днів відводиться на підготовку в Літньому інституті міжкультурної комунікації (SIC) в Портланді, а упродовж 10 днів підготовка має відбуватись або в цьому ж інституті в Портланді, або в організаціях-партнерах програми ICPT: Цюріхському університеті прикладних наук на факультеті прикладної лінгвістики і культурології (м. Вінтертур), Швейцарському Центрі розвитку кросс-культурної компетентності (CCCS – Center for Crosscultural Competence in Switzerland, ICDC – Intercultural Competence Development Center, м. Вінтертур) та /або на Підготовчих курсах з мультикультуралізму в Японії.

При цьому необхідно зауважити, що сертифікати видаються лише на підставі документального підтвердження завершеного курсу навчання на відповідних курсах або в зазначених навчальних закладах.

Громадянська освіта в Швейцарії базується на тих загальнопедагогічних і дидактичних принципах, що й освіта в цілому. Однак особливо значущими для неї є:

– *гуманізм* (пріоритетність ідеї прав і свобод людини, творчий розвиток особистості, виховання людської гідності, поваги до приватності й розуміння значущості особистісної автономності; зіставлення освітніх вимог з можливостями та природними задатками дитини, особлива увага до дітей із вадами розвитку й особливими освітніми потребами);

– *демократичність* (виховання духу соціальної солідарності, справедливості, вміння конструктивно взаємодіяти з суспільством і брати участь у прийнятті рішень; передбачає діалогічний характер освіти, суб'єк-суб'єктні відносини між педагогами і учнями, атмосферу взаємоповаги та довіри в шкільному колективі, учнівське самоврядування, відкритість і зв'язок школи з іншими учасниками процесу соціалізації (сім'єю, дитячими і молодіжними громадськими організаціями, громадами, ЗМІ тощо);

– *зв'язок з практичною діяльністю* (пріоритетність для системи громадянської освіти навчання і виховання умінь і дій, зорієнтованість учнів на навички соціальної взаємодії, вміння самостійно аналізувати різноманітні ситуації, насамперед у своєму життєвому середовищі, вміння самостійно приймати відповідальні рішення й діяти у правовому полі);

– *наступність і безперервність* (поетапне, відповідно до вікових особливостей, розширення інформаційного, виховного, інструментального (практичного) обсягу системи освіти для демократії, що бере початок у дошкільному вихованні, включає всі етапи середньої, вищої, професійної освіти, а також освіту для дорослих; виховання потреби вчитися навичок громадянськості протягом усього життя);

– *міждисциплінарність, або інтегрованість* (навчання і виховання громадянськості у процесі вивчення різних навчальних дисциплін; узгодження змісту навчальних програм з метою та завданнями громадянської освіти);

– *культуровідповідність* (врахування у змісті громадянської освіти етнонаціонального, регіонального, культурного і багатомовного контексту, зв'язок шкільного колективу з місцевою громадою, участь у спільних з нею соціальних, культурних, природоохоронних акціях);

– *полікультурність* (наповненість громадянської освіти ідеєю універсальності прав людини, а також ідеєю етнокультурного різноманіття доквілля, Європи, світу, правової рівності національних культур; виховання особистості на засадах міжетнічної толерантності, поваги до представників інших культур, насамперед культурних меншин; підтримка міжнаціонального культурного обміну та міжкультурного діалогу);

– *плюралізм та толерантність* (виховання поваги до засад політичної, ідеологічної, етнонаціональної, расової багатоманітності; уникання екстремістських поглядів і поведінки в житті шкільного колективу, виховання толерантного ставлення до різних світоглядних, політичних доктрин, релігійних переконань, до діяльності

в школі різних молодіжних громадських організацій; виховання усвідомлення, що будь-який політичний екстремізм є неприйнятним);

– *гендерна рівність* (на противагу від *гендерних відмінностей*) – відсутність соціально-психологічної різниці між «жіночими» й «чоловічими» ролями та функціями, які виконують у соціумі його члени;

– *інтеграція та інклюзія* (від англ. «включення»): можливість кожної людини незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення одержати різноманітні послуги (зокрема освітні), якість яких не різниться від якості тих, що отримують здорові люди.

Швейцарія має багатий досвід професійної підготовки студентів – громадян європейської спільноти – керуючись цими принципами: зокрема принцип демократичності і прямих виборів дає змогу кожному студенту брати участь у співуправлінні університетом – студентські асоціації залучені до виборів деканів факультетів, розробок освітніх проектів, програм і навіть навчальних курсів (де на першому місці – проектна робота, особливо міжнародні проекти).

Принципи культуровідповідності, толерантності, полікультурності знайшли своє відображення в діяльності міжкантональних та федеральних органів освіти, які більшою або меншою мірою пов'язані з дослідницькою, політичною та практичною діяльністю. До них належать:

1) Інституція – засновник робочої групи GREB (Groupe de Recherche sur l'Enseignement Bilingue), яка спеціалізується на питаннях білінгвальної освіти: «Institut Romand de la Recherche et de Documentation Pédagogique» (IRDP);

2) Комісія з питань новітніх навчальних методів професійної підготовки вчителів (The Commission Romande pour l'Enseignement de l'Allemand (CREA));

3) Рада інспекторів, що опікується білінгвальною освітою – The Conference des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP);

4) Асоціація багатомовної (мультилінгвістичної) освіти Швейцарії (The Association pour la Promotion de l'Enseignement Plurilingue en Suisse (APEPS));

5) Національний швейцарський фонд наукових досліджень (The Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (FNRS)), котрий постійно фінансує наукові дослідження з питань білінгвізму.

### ***2.4.3. Підготовка швейцарських учителів для середньої та старшої профільної шкіл***

Університети педагогічної освіти в Швейцарській Конфедерації були створені в 2001 р. після приєднання країни до Болонського процесу. До того часу підготовка майбутніх вчителів відбувалася в закладах професійної педагогічної підготовки (педагогічних коледжах), в яких термін навчання становив 5–6 років, а випускники одержували диплом бакалавра мистецтв (Bachelor of Arts). У Швейцарській Конфедерації процес переведення підготовки вчителів на вищий університетський

рівень репрезентував освітню реформу, покликану задовольнити сучасні вимоги до професійної підготовки вчителів і мав дві головні цілі: поперше, підвищити професіоналізм учителів, по-друге, забезпечити визнання кантональних дипломів з педагогічних спеціальностей на всій території Швейцарської Конфедерації.

Об'єднана асоціація факультетів педагогіки пропонує такі спеціалізації і дипломи, що відповідають нормативній базі Швейцарської Конференції кантональних міністрів освіти:

- учитель дошкільної освіти (з правом роботи лише в дошкільних закладах);

- учитель дошкільної та молодшої шкільної освіти (з правом роботи в дошкільних закладах та 2–6 класах початкової школи);

- учитель початкової школи (з правом роботи у 1 – 6 класах); Підготовка майбутніх учителів зазначеної спеціалізації триває 3 роки (відповідно 180 кредитів), після чого бакалаври мистецтв або бакалаври наук можуть пройти курс післядипломного навчання і отримати «магістра» (але для роботи за фахом це не є обов'язковим).

- учитель середньої школи I рівня (з 2 – 5 навчальних дисциплін, з правом роботи з 6 або 7 по 9 клас). Підготовка майбутнього учителя середньої школи I рівня триває 4,5 – 5 років (270 – 300 кредитів) і здійснюється або за інтегрованою програмою (предметно-орієнтованою та одночасно професійно-орієнтованою) або за послідовною. Залежної від факультету, де готують учителів середньої школи, існує можливість поєднувати підготовку вчителя середньої школи I та II рівнів.

- учитель середньої та старшої школи II рівня (з правом роботи з 6 або 7 по 11 клас);

- учитель старшої школи II рівня (Matura). Підготовка учителів середньої та старшої школи II рівня передбачає наявність у студента магістерського кваліфікаційного рівня (магістр мистецтв або магістр наук), одержаного при попередньому навчанні в Університетах або Університетах прикладних мистецтв. Дидактико-педагогічна програма розрахована на 1 рік навчання (60 кредитів), спеціалізація вказується в дипломі. Відповідно до вимог Болонської декларації майбутні учителі старшої школи не одержують жодного наукового ступеня.

- учитель образотворчого мистецтва та/або музики. Перш ніж отримати диплом учителя, пошукувачі отримують спеціальність у мистецьких або музичних коледжах, або коледжах дизайну. Одержаний магістерський ступінь дає змогу кваліфікованому фахівцю викладати свій предмет у середній та старшій школі II рівня. Програма також розрахована на 1 рік (60 кредитів) і містить предметно-орієнтований дидактичний цикл предметів, загальнотеоретичні та практичні курси.

- учитель фізкультури. Навчальна програма з фізичного виховання і навчання на рівні бакалавра і магістра здійснюється і в Федеральному інституті спорту (Federal Sports Institute Magglingen) і на фізкультурних факультетах університетів у міст Базель, Берн, Женева, Лозанна, а також у Федеральному технологічному університеті м. Цюрих. Програми

різняться і за науковим змістом, і за спеціалізацією, вони є дуже гнучкими і особистісно орієнтованими.

— учитель для закладів професійно-технічної освіти. Підготовка учителів професійної освіти відрізняється, по-перше, тим, що регулюється на федеральному, а не кантональному рівні. Курикулярні відмінності та стандарти навчальних програм для осіб, які відповідають за професійну підготовку кадрів, встановлює Федерація: курс підготовки містить цикл навчальних предметів загальноосвітньої науки і дидактики, предметно-орієнтовану дидактику та системно-орієнтовану професійну освіту. Майбутній учитель отримує диплом, що дає змогу працювати у вищих професійних школах, університетах прикладних наук або класичних університетах залежно від типу того закладу, який він обирає для подальшої роботи. Передумовою вступу до Федерального інституту вищої професійної освіти є атестат завершеного навчання в середній або старшій школі II рівня (сертифікат Matura).

— учитель спеціальної (корекційно-компенсуючої) освіти, дефектолог. Спеціальність дефектолога може отримати будь-який дипломований вчитель або бакалавр споріднених наук. Програма передбачає 1,5 – 2-річну підготовку (90 – 120 кредитів) для одержання кваліфікаційного рівня «магістр» (може бути паралельно магістр мистецтв і магістр наук). Під час навчання студенти не лише розвивають свої когнітивні здібності, набувають певних професійних знань і компетенцій, а й розвивають особистісні технології викладання в умовах інклюзивного класу, навчаючи дітей з особливими освітніми потребами.

— учитель-логопед. Випускники програм підготовки логопедів набувають кваліфікацій діагностики, аналізу та роботи з виправлення вад мовлення дітей будь-якого віку. Програмою передбачено, що 2/3 навчального часу студенти займаються практичною роботою (180 кредитів). По завершенні навчання студенти одержують рівень бакалавра мистецтв або бакалавра наук.

Відповідно до нового Закону «Про вищу освіту» з 2004 р. система підготовки майбутніх учителів зазнала реформування. Освітній рівень «бакалавр», що присвоюється після завершення першого циклу, на європейському ринку праці сприймається як відповідний рівень кваліфікації молодого фахівця і останнього часу є дуже популярним серед молоді, яка прагне якнайшвидше почати працювати за фахом, а навчання в магістратурі продовжити вже після 30 – 35 років (і дуже часто за рахунок компанії-роботодавця). Проте кваліфікаційного рівня «бакалавр» достатньо лише для одержання спеціальності учителя дошкільної освіти й початкової школи.

Професійна підготовка вчителів дошкільного рівня, початкової та молодшої середньої школи та шкіл «Матура» відбувається як правило в університетах педагогічної освіти (PH), які мають той самий статус, що і університети прикладних наук (FH). Поряд з іншими університетами прикладних наук, в коло обов'язків педагогічних університетів Швейцарської Конфедерації входить:

— навчання/викладання (базова та підвищена підготовка);

- наукова робота;
- консультування.

Базова і підготовка підвищеного рівня базується на академічній освіті та є професійно й практично орієнтованою, про що свідчить зміст курикулуму, наведений у таблиці 2.4.3.1.

Таблиця 2.4.3.1.

Рівень вищої педагогічної освіти	Зміст курикулуму	Професійні компетентності
<p><i>Підготовка учителів дошкільної та початкової шкільної освіти</i> (кваліфікаційний рівень – бакалавр)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• спеціальна педагогіка</li> <li>• міжкультурна педагогіка</li> <li>• дошкільна дидактика</li> <li>• дидактика початкової школи</li> <li>• предметно-орієнтована дидактика</li> <li>• педагогічна практика</li> <li>• навчання та методики викладання даних предметів</li> <li>• педагогічна практика</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) навчати та виховувати дітей відповідно до освітніх вимог, враховуючи індивідуальні потреби кожної дитини, її індивідуальні особливості фізичного та психічного розвитку незалежно від расової, релігійної та ін. приналежностей</li> <li>2) брати участь у розробці та реалізації міжнародних та міжрегіональних педагогічних проектів</li> <li>3) оцінювати власну діяльність з точки зору сформованості ключових міжкультурних компетенцій (наприклад, знання кількох мов)</li> </ol>

Розроблено автором за: The Swiss Education Scene. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www.educa.ch/DYN/170885.asp](http://www.educa.ch/DYN/170885.asp)

Отже, для одержання повної вищої освіти з усіх інших спеціальностей студентам необхідно завершити другий етап (цикл) навчання. Кінцевим результатом другого навчального циклу, що може тривати 1,5 – 2 роки (або 90–120 кредитів), має бути освітній рівень «Магістр». Підготовка магістрів у системі вищої педагогічної освіти Швейцарії спрямована на створення умов для творчого розвитку обдарованої особистості з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та підготовку фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності: науково-дослідним, науково-педагогічним, управлінським.

#### **2.4.4. Оновлення базової та післядипломної професійної підготовки вчителів Швейцарії у контексті європейської інтеграції**

У швейцарських педагогічних університетах можна побачити тенденцію отримання магістерського рівня із споріднених наук, наприклад, бакалаври дошкільної і початкової освіти надають пере-

вагу навчанню за магістерською програмою з реабілітаційної педагогіки або спеціальної освіти (магістри мистецтв спеціальної освіти).

Дослідження показало, що у Швейцарській Конфедерації підготовка майбутніх учителів включає в себе інтегроване навчання, тому й інклюзивна освіта має величезне значення. Загалом підготовка магістрів спеціальної освіти передбачає роботу з дітьми, які мають фізичні та розумові вади розвитку, та дозволяє працювати з дітьми з вадами розвитку від 0 до 4 років. У цьому випадку додаткова освіта є необхідною.

У «Директиві про визнання диплому спеціальної освіти», прийнятій Конференцією кантональних міністрів у 1998 р., зокрема, зазначається, що отримана освіта дає змогу дипломованим спеціалістам успішно працювати як у звичайних закладах, так і в спеціалізованих. Крім цього, спеціальна підготовка повинна відповідати рівню магістра. У відповідь на ці дві вимоги підготовка вчителів спеціальної освіти вимагає визнання диплома бакалавра або магістра як у звичайних дошкільних навчальних закладах, так і класах середньої школи.

Маючи доступ до спеціалізованого викладання, випускники, які одержують диплом бакалавра, вивчають також споріднені предмети: педагогіку, психологію, методи спеціальної освіти, логопедію, психомоторику. В цьому випадку кандидати повинні набути до і під час навчання додаткові теоретичні знання й практичні навички, необхідні для викладання в звичайній школі. Навчання відбувається за звичайним розкладом. Студенти відвідують 2 дні на тиждень протягом 3 років лекції, організовані інститутом спеціальної педагогіки. З ними займаються викладачі вузької спеціалізації.

У подальшій практичній діяльності додатково до диплома викладача спеціальної освіти можна отримати диплом бакалавра середньої школи і навпаки: (6 семестрів 2 дні на тиждень — 120 кредитів — магістр спец. Освіти / бакалавр з дипломом викладання; 6 семестрів 2 дні на тиждень + від 30 до 60 кредитів — магістр спец. освіти / бакалавр споріднених дисциплін). Зарахування до магістратури здійснюється на основі особистого портфолію, яке має містити характеристику з місця навчання / роботи й позитивні рекомендації, повне резюме із заявою про бажання вступити до магістратури.

Таким чином, створюються передумови для доступу до магістратури на конкурсній основі, без вступних іспитів, але на підставі якісного показника, визначеного в портфолію студента й у додатку до диплома бакалавра. В деяких випадках для вступу до магістратури вимагається завершити додаткові навчальні курси.

Особливості підготовки майбутніх учителів базової середньої школи і старшої профільної школи Matura освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» наведені в таблицях 2.4.3.1, 2.4.4.1. Але перш ніж розглянути її, ми хотіли б звернути увагу на те, що підготовка майбутніх учителів до роботи в старшій профільній школі (Matura) відрізняється від підготовки до роботи в базовій середній школі й поєднує в собі теоретичну і практичну підготовку відповідно до специфікації кури-

кулуму шкіл Matura в університетах, університетах прикладних наук та педагогічних університетах (оцінюється в 60 додаткових кредитів), а також орієнтує майбутнього учителя на залучення до науково-дослідної роботи (написання магістерської дисертаційної роботи передбачається в обох випадках). Випускники одержують диплом вчителя школи Matura, кваліфікаційний рівень магістра їм призначається як результат завершення навчання у ВНЗ згідно з їхньою спеціалізацією. По завершенні навчання магістри можуть працювати і як учителі середньої школи, і як вчителі старшої профільної школи.

Для одержання диплома учителя середньої школи і кваліфікаційного рівня магістра («магістр мистецтв середньої освіти» або «магістр наук середньої освіти») студенти мають набрати 270 – 300 кредитів та 120 кредитів за педагогічну практику з методиками навчання. Науково-педагогічна робота оцінюється максимально в 36 кредитів, а практика у ВНЗ оцінюється в 48 кредитів. Випускники одержують ступінь магістра мистецтв або магістра наук.

Таблиця 2.4.4.1

Рівень вищої педагогічної освіти	Зміст курикулуму	Професійні компетентності
<p><i>Підготовка учителів середньої школи</i> (кваліфікаційний рівень – магістр)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• спеціальна педагогіка</li> <li>• міжкультурна педагогіка</li> <li>• дошкільна дидактика</li> <li>• дидактика початкової школи</li> <li>• предметно-орієнтована дидактика</li> <li>• предметне навчання та методики викладання даних предметів</li> <li>• педагогічна практика</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) планувати уроки відповідно до сучасного курикулуму та здійснювати навчально-виховний процес відповідно до принципів інтегрованого навчання та полікультуралізму</li> <li>2) підтримувати учнів у процесі індивідуального і професійного самовизначення і підготувати їх до трансферу в інші навчальні заклади (враховуючи мовну диверсифікацію)</li> <li>3) брати участь у розробці та реалізації міжнародних та міжрегіональних педагогічних проектів</li> <li>4) оцінювати власну діяльність з точки зору сформованості ключових міжкультурних компетенцій, планувати подальшу роботу з підвищення фахового рівня</li> </ol>



Таблиця 2.4.4.1. Розроблено автором за: Master of Arts en enseignement specialize. Une formation professionnelle de niveau tertiare. // Haute ecole pedagogique du canton de Vaud. HEP Vaud – Lausanne– Suisse. – 2008. – С. 1

Підготовка майбутніх вчителів базової та вищої професійних та спеціалізованих шкіл освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» (ступінь «магістр наук професійної освіти») відбувається не в педагогічних університетах, а в Швейцарському інституті професійної освіти і регулюється Конфедерацією. Розглянемо у табличній формі основний зміст курикулуму та професійні компетентності майбутніх учителів для старшої профільної школи у таблиці 2.4.4.2.

Таблиця 2.4.4.2

Рівень вищої педагогічної освіти	Зміст курикулуму	Професійні компетентності
<p><i>Підготовка майбутніх учителів до роботи в старшій профільній школі (Matura)</i> (кваліфікаційний рівень – магістр)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• педагогіка</li> <li>• психологія</li> <li>• міжкультурна педагогіка</li> <li>• профільне навчання (мінімум з 2 навчальних предметів)</li> <li>• педагогічна практика</li> <li>• науково-дослідна робота</li> <li>• навчання та методики викладання даних предметів</li> <li>• педагогічна практика</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) планувати уроки відповідно до сучасного курикулуму та здійснювати навчально-виховний процес відповідно до принципів інтегрованого навчання та полікультуралізму</li> <li>2) заохочувати учнів до критичного мислення та відповідального ставлення до власних вчинків, толерантності</li> <li>3) брати участь у розробці та реалізації міжнародних та міжрегіональних педагогічних проектів</li> <li>4) оцінювати власну діяльність з точки зору сформованості ключових міжкультурних компетенцій</li> </ol>

Таблиця 2.4.4.2. Розроблена автором за: Master of Arts en enseignement specialize. Une formation professionnelle de niveau tertiare. // Haute ecole pedagogique du canton de Vaud. HEP Vaud – Lausanne–Suisse. – 2008. – С. 1

Аналіз звітів Конференції кантональних міністрів освіти за останні 5 років дав змогу нам зробити висновок, що імплементація двоциклової системи «бакалавр – магістр» характеризується позитивною динамікою, велика увага при цьому зосереджена на вдосконаленні

навчальних програм бакалаврату й магістратури для забезпечення студентів необхідними знаннями і професійними компетентностями.

У 1996 р. Рада Європи вводить поняття «ключові компетентності», які повинні сприяти збереженню демократичного суспільства, мультикультурного середовища, відповідати новим вимогам ринку праці та економічним перетворенням. Серед ключових компетентностей, які сьогодні визначають як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу в Україні, є навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна, загальнокультурна, валеологічно-оздоровча та громадянська. Громадянську компетентність дослідники розглядають як ключову компетентність.

Г. Парінова досліджує компетентність як інтегративну властивість особистості, що включає в себе *ключові компетенції* (ціннісно-цільову, теоретико-практичну, оціночно-рефлексивну, футуролого-професійну), єдність яких сприяє продуктивному виконанню майбутнім учителем сукупності професійних функцій і постійному перетворенню власної педагогічної діяльності.

За Е. Зеєром, компетенції — це узагальнені способи дій, що забезпечують продукт виконання професійної діяльності.

Розглянемо детально змістовний компонент формування професійних компетентностей майбутніх учителів на різних рівнях вищої професійної педагогічної підготовки. Якщо розглядати рівень підготовки бакалаврів (див. табл. 2.4.1.1), курикулум містить цикл педагогічних наук, а саме:

- спеціальна педагогіка
- міжкультурна педагогіка,
- дошкільна дидактика
- дидактика початкової школи,
- предметна дидактика,
- педагогічна практика.

Мета міжкультурного навчання на цьому рівні полягає в забезпеченні студентів знаннями, вміннями та навичками, необхідними для роботи в закладах дошкільної та початкової освіти або окремо кожної з них в умовах полікультурної освіти. Для отримання диплома учителя початкової школи студенти мають оволодіти певними професійними компетентностями, зокрема:

1) навчати та виховувати дітей відповідно до освітніх вимог, враховуючи індивідуальні потреби кожної дитини, її індивідуальні особливості фізичного та психічного розвитку незалежно від расової, релігійної та ін. приналежностей, брати участь у розробці та реалізації міжнародних та міжрегіональних педагогічних проектів;

2) оцінювати власну діяльність з точки зору сформованості ключових міжкультурних компетенцій (наприклад, знання кількох мов).

Підготовка майбутніх учителів середньої школи дещо відрізняється від підготовки педагогів початкової школи. Додається предметне навчання та методики викладання предметів, усі інші

компоненти залишаються незмінними. Студенти по завершенні навчання оволодіють наступними професійними компетентностями:

1) планувати уроки відповідно до сучасного курикулуму та здійснювати навчально-виховний процес відповідно до принципів інтегрованого навчання та полікультуралізму, підтримувати учнів у процесі індивідуального та професійного самовизначення й підготувати їх до трансферу в інші навчальні заклади (враховуючи мовну диверсифікацію);

2) брати участь у розробці та реалізації міжнародних та між-регіональних педагогічних проєктів;

3) оцінювати власну діяльність з точки зору зформованості ключових міжкультурних компетенцій, планувати подальшу роботу з підвищення фахового рівня.

Підготовка майбутніх учителів до роботи в старшій профільній школі (Matura) (див. табл. 2.4.4.2) поєднує в собі теоретичну та практичну підготовку відповідно до специфікації курикулуму шкіл Matura в університетах, університетах прикладних наук та педагогічних університетах, а також орієнтує майбутнього учителя на залучення до науково-дослідної роботи. Студенти мають уміти:

1) планувати уроки відповідно до сучасного курикулуму та здійснювати навчально-виховний процес відповідності до принципів інтегрованого навчання та полікультуралізму;

2) заохочувати учнів до критичного мислення та відповідального ставлення до власних вчинків, толерантності;

3) брати участь у розробці та реалізації міжнародних та між-регіональних педагогічних проєктів;

4) оцінювати власну діяльність з точки зору сформованості ключових міжкультурних компетенцій.

На думку більшості дослідників, майбутні педагоги повинні бути активними громадянами суспільства. Лише в цьому випадку вони зможуть виховати гідних громадян демократичної держави, здатних самостійно й незалежно мислити та приймати важливі рішення. Зокрема, на думку К. Дюрра – міжнародного експерта Ради Європи з розроблення навчальних планів і програм, керівника секції «Європа» Державного інституту громадянської освіти землі Баден-Вюртенберг (Німеччина), – для спільного проживання у вільній та відкритій Європі нам потрібні стабільні цінності, які ґрунтуються на повазі до принципів демократії, прав людини, миру, свободи та братерства; потрібні міжкультурна компетентність, толерантність, антинаціоналістична позиція та розуміння нашої спільної історії, культурних досягнень і спадщини.

Проаналізувавши курикулуми педагогічних університетів Швейцарської Конфедерації, зокрема Педагогічного університету кантону Во та Педагогічного інституту професійної освіти в м. Лозанна, ми дійшли висновку, що в структурі системи вищої педагогічної освіти відбулися якісні зміни завдяки переходу від підготовки суто професійної (в педагогічних коледжах) до академічної (університетської) згідно з принципами послідовності, гармонізації

та глобалізації навчання в умовах єдиного Європейського освітнього простору. Попри незалежність кантонів та комун, які регулюють діяльність освітніх закладів, відповідно до нового Закону про професійну освіту і законопроекту «Швейцарський університетський простір: Стратегія 2005–2015 рр.» відбувається посилення взаємодії між Конфедерацією (центральним урядом) та кантонами і комунами (регіональним урядом), впроваджується універсальна законодавча база для всіх університетів і в такий спосіб поліпшується мобільність та міжкультурна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу.

В педагогічній теорії та практиці Швейцарської Конфедерації існують наступні підходи до формування громадянських цінностей у процесі професійної підготовки вчителів:

- особистісний — усвідомлення людиною самої себе, своєї приналежності до певної спільноти, своїх здібностей, якостей, думок, почуттів, інтересів, дій, місця і ролі в суспільстві;

- діяльнісний — формування у людини в ході її повсякденної діяльності таких рис, як патріотизм, національна свідомість й самоідентифікація, гуманізм, що ґрунтується на національних і загальнолюдських цінностях, моральна свідомість, культура поведінки та культура міжетнічних відносин, мотивація до праці тощо;

- системний — детермінація місця і функцій ціннісних орієнтацій особистості, які, діючи на різних рівнях свідомості і підсвідомості, визначально впливають на спрямованість і зміст поведінки особи, характер, продуктивність і якість праці та всіх інших видів її діяльності.

Зазначені підходи реалізуються на практиці в навчальних програмах для бакалаврів та магістрів педагогічної освіти, зокрема на рівні бакалаврів введено навчальний курс «Міжкультурна педагогіка» в усіх педагогічних університетах Швейцарії, а для магістрів існують різні програми, орієнтовані на розвиток компетентностей, необхідних для реалізації принципів громадянської освіти, по завершенні яких вони отримують ступінь магістра мистецтв у галузі мультимедіуму; магістра мистецтв педагогіки раннього дитинства, що працюють з дітьми з особливими навчальними потребами; магістра мистецтв в галузі педагогічних наук (спеціалізація — освіта дорослих) тощо.

З огляду на зазначене, також варто звернути увагу на швейцарські досягнення в галузі імплементації педагогіки толерантності на національному рівні. Оскільки європейські міністри освіти Ради Європи 18 жовтня 2002 р. прийняли рішення щодо визначення «Дня пам'яті Голокосту та запобігання злочинів проти людства» в 48 країнах-членах Європейської Культурної Конвенції, Швейцарська Конференція кантональних міністрів освіти прийняла рішення встановити 27 січня як День пам'яті Голокосту, що має відзначатись в усіх державних швейцарських школах.

«Голокост» є обов'язковим навчальним предметом у швейцарських школах з 2004/2005 навчального року, в кантональних курикулумах

прописані навчальні цілі, яких необхідно досягнути під час згадування про Голокост. Так, на рівні середньої загальноосвітньої школи навчання «пам'яті Голокосту» орієнтовано на досягнення цілей громадянської освіти, маючи на меті допомогти учням стати активними та відповідальними громадянами, розвинути критичне мислення та здатність до медіації, розвинути вміння попереджати та розв'язувати конфлікти мирним шляхом, отже, бути толерантними.

У старшій школі (в гімназіях, ліцеях та закладах професійної освіти) навчання «пам'яті Голокосту» робить великий внесок у справу запобігання насильству, маючи на меті аналіз, усвідомлення та попередження випадків та форм насильства, расизму, ксенофобії та антисемітизму. Навчальні методи, що використовуються на уроках Голокосту, є більш інтерактивними і сприяють розвитку здатності учнів до поваги прав людини та її особистих і загальнолюдських цінностей, а також закликають до активної педагогічної взаємодії на принципах співпраці й взаєморозуміння.

Базова й післядипломна професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах Швейцарії передбачає розвиток необхідних компетентностей щодо викладання зазначеного предмета. Він реалізується через запровадження у курикулуми спеціальних курсів:

- «Підготовка до Дня пам'яті Голокосту»,
- «Расизм у школах»,
- «Менеджмент міжкультурної динаміки та розмаїття»,
- «Особистісна інтеграція та інклюзія в професійному навчанні й підготовці»,
- «Медіація в школах»,
- «Якісна освіта в мультикультурних школах» тощо.

Також в багатьох швейцарських університетах пропонуються курси післядипломної освіти у галузі прав людини, на яких педагоги вчать розпізнавати випадки насильства та отримують практичні поради щодо ефективної боротьби проти дискримінації, расизму, ксенофобії й інших виявів нетолерантності. Це є яскравим прикладом змістового забезпечення навчальних курсів предметами, спрямованими на формування громадянських цінностей у майбутніх та практикуючих учителів.

Порівняння змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців із вищою освітою в Україні з академічно орієнтованими програмами швейцарських університетів дає підстави вважати, що цикли гуманітарної, соціально-економічної та природничо-наукової підготовки освітньо-професійних програм за напрямками майже відповідають академічно орієнтованим програмам підготовки бакалаврів у провідних університетах Європи, а освітньо-професійні програми за спеціальностями освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста та магістра — академічно або професійно орієнтованим програмам підготовки магістрів. Це підтверджується існуючою практикою угод щодо визнання дипломів про вищу освіту або надання поряд з дипломами державного зразка дипломів європейських університетів і в Україні, і в Швейцарській Конфедерації.

Спільною рисою процесу підготовки магістрів педагогічної освіти в університетах є розподіл підготовки фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності: науково-дослідним (академічним), науково-педагогічним (професійним), управлінським (кар'єрним). Відповідно до напрямів розробляються навчальні програми, змістовий компонент яких варіюється залежно від спеціалізації ВНЗ. Постійний моніторинг якості навчальних програм є однією з вимог оптимізації навчально-виховного процесу підготовки магістрів в обох країнах.

Розбіжності виникають при сертифікації освітньо-кваліфікаційних рівнів, оскільки у Швейцарії присуджуються дипломи магістра мистецтв середньої освіти, не враховуючи регіональний вимір, проте університет Женеви видає диплом магістра наук у галузі мовно-розмовної терапії, в той час як університет Фрібурга — лише бакалавра мистецтв у галузі мовно-розмовної терапії при сертифікації спеціальних педагогів.

З другого боку, в Швейцарії оптимізація підготовки магістрів педагогічного профілю залежить від регіональних вимірів і стандартизації фінансового забезпечення навчальних курсів: при достатньому фінансуванні збільшиться доля державних замовників на одержання магістерського ступеня, а не лише міжнародних.

Отже, в умовах відсутності в Україні відповідних професійних стандартів у системі праці, визначення компетентностей випускників за програмами підготовки академічних, професійних та кар'єрних магістрів є завданням номер один з огляду на оновлення навчального процесу. А процедури розроблення нового покоління галузевих стандартів вищої освіти мають розроблятися як перехідні з урахуванням вимог рекомендаційних документів Європейської Комісії стосовно структури кваліфікацій та ключових компетентностей, дескрипторів рівнів вищої освіти, на які спирається швейцарська система підготовки магістрів педагогічного профілю.

Підсумовуючи викладений матеріал, маємо зазначити, що глобальна освіта визнана в усьому світі найважливішим напрямом розвитку сучасної педагогічної науки і практики. В процесі глобалізації сучасна педагогічна освіта перебуває на наступному після інтернаціоналізації етапі свого розвитку — на етапі міжнародної інтеграції, де освітні системи сприяють діалогу культур. В Європі цей етап характеризується тенденцією до формування єдиного освітнього простору, в якому, попри відмінності в національних освітніх системах, присутнє прагнення узгодити ключові елементи для того, щоб ці системи мали змогу взаємодіяти та взаємодоповнювати одна одну. У кожній країні прийнятою є саме та система освіти, що відповідає її власним потребам. Швейцарська Конфедерація, яка є мініатюрною Європою сама собою, є прикладом толерантного взаємопроникнення мов і культур. Інтернаціоналізм та космополітизм, що характеризують швейцарське суспільство, вплинули і на систему освіти цієї країни. Саме в цій країні вперше з'явилися міжнародні школи та університети, тут були створені перші міжнародні навчальні програми (наприклад, *International Baccala-*

*laureate*). Швейцарські вищі навчальні заклади постійно об'єднуються, співпрацюють у спільних дослідницьких проектах та розробляють спільні міжнародні навчальні програми. Тому освіта в цій країні є чимось більшим, ніж власне освіта.

Визначальною рисою швейцарської освітньої моделі є її орієнтація на гармонійний розвиток особистості, розвиток творчих здібностей дитини в умовах полікультурності та мультилінгвізму, тому, якщо в британських школах виховується «кістяк нації», то у швейцарських — виховуються «громадяни світу». Швейцарські освітяни донині керуються ідеями видатного швейцарського педагога, гуманіста Йоганна Песталоцці, який стверджував, що освіта має бути священним процесом, в якому повинні бути задіяні і голова, і душа, і руки будь-якої людини, незалежно від її соціального походження та віросповідань.

Сьогодні українська освіта переживає складні та відповідальні часи, пов'язані з інтеграцією у світовий та європейський освітній простір. Така трансформація супроводжується суттєвим оновленням педагогічної теорії й практики, відбувається зміна освітньої парадигми, пропонується інший зміст, підходи, педагогічний менталітет, удосконалюються форми й методи навчання.

Попри те, що з часу проголошення незалежності України процес становлення громадянської освіти пройшов кілька важливих етапів, існуюча система освіти слабо зорієнтована на формування у молоді демократичних цінностей, виховання громадянина демократичної держави. Навчально-виховний процес недостатньо спрямований на формування демократичного світогляду. Тому українське суспільство ставить перед педагогічними працівниками надзвичайно важливе завдання — виховати справжнього громадянина і патріота, орієнтованого на збереження суверенітету, захист прав, свобод і соціальних інтересів свого народу.

Водночас ми повинні враховувати полікультурність нашого суспільства. Завдання будь-якого закладу освіти — не лише вчити, а й виховувати, формувати особистість, яка перебуватиме під постійним впливом духовної культури свого народу, своєї нації, проте вона повинна не менш чутливо ставитися до представників інших національностей, які мешкають поряд і також є повноправними громадянами України. Наприклад, соціально-політичне кредо швейцарського уряду — мирне співіснування всіх громадян полікультурної, багатомовної та мультирелігійної Швейцарської Конфедерації за умови інтеграції культурних меншин у швейцарське суспільство.

Одним з механізмів інтеграції України в європейський освітній простір є якісно нова професійна підготовка сучасного учителя-європейця, здатного гідно конкурувати на ринку праці й покликаного сприяти подальшій демократизації нашого суспільства, пропагуючи загальнолюдські цінності й зберігаючи національну ідентичність в умовах мультикультуралізму.

Наш науковий пошук ми спрямували до вивчення передового досвіду реформування вищої педагогічної системи в Швейцарській

Конфедерації, що, як і Україна, не є членом ЄС, але є учасником Болонського процесу і непрямым партнером сучасних світових освітніх програм: тісні стосунки з ЄС уможливають участь в освітніх програмах, пов'язаних з інноваціями в освіті (зокрема COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO DA VINCI, Youth in Action Programme тощо); країні, яку ототожнюють з поняттями «полікультурність», «мультилінгвізм»: Швейцарія знаходиться в самому серці Європи і, будучи флагманом європейської культури і технологій, ця країна є місточком між Америкою та Азією.

Більшість європейських країн, що приєдналися до Болонського процесу, спрямовують основні зусилля на визначення умов формування навчальних програм і планів, на освітні стратегії та ключові компетентності, необхідні для підготовки поінформованих, критично-мислячих і активних громадян на національному рівні, в той час як європейський компонент громадянської освіти в навчальних програмах цих країн не є пріоритетним напрямком, на відміну від Швейцарії.

Українським науковцям, у свою чергу, необхідно переконатися у важливості поширення передового зарубіжного досвіду та імплементації його позитивних рис у національне освітнє багатокультурне середовище. Задоволення освітніх потреб національних меншин у нашому багатоетнічному суспільстві є питанням надзвичайної важливості, а отже, вивчення досвіду зарубіжних поліетнічних країн (таких як Швейцарська Конфедерація) допоможе виробити спільні рекомендації стосовно «освіти для всіх» на засадах громадянських цінностей демократичного суспільства.

Імплементуючи позитивний швейцарський досвід в українську систему вищої освіти, необхідно зазначити, що перехід вищих педагогічних закладів до двоступеневої системи підготовки майбутніх учителів передбачає оновлення змісту базової педагогічної освіти бакалаврів, а також розробки змісту, форм і методів педагогічної підготовки магістрів як фахівців найвищого кваліфікаційного рівня, справжніх учителів-європейців.

З урахуванням Дублінських дескрипторів, позитивного швейцарського досвіду підготовки магістрів у педагогічних університетах можна, по-перше, зробити висновок, що підготовка таких фахівців вимагає насамперед фундаменталізації змісту навчання, забезпечення формування у фахівців інноваційного мислення. Фундаменталізація змісту навчання досягається розширенням і поглибленням міждисциплінарних знань фахівця, орієнтованих на розв'язання проблемних ситуацій у науковій, практичній діяльності; підвищенням рівня сформованості методів пізнавальної, професійної, комунікативної та аксіологічної діяльності.

Ми можемо зробити висновок, що підготовка майбутніх учителів Швейцарії здійснюється відповідно до сучасних інтеграційних викликів і дійсно відрізняється від української системи професійної педагогічної підготовки наявністю в загальнопедагогічному курикулумі таких дисциплін, як спеціальна педагогіка, міжкультурна педагогіка.



Спеціальна педагогіка в українських педагогічних ВНЗ, на відміну від швейцарських, викладається лише на факультетах, де готують спеціальних педагогів — логопедів, дефектологів та ін. Про такий предмет, як *«міжкультурна педагогіка»*, наші студенти не мають жодного уявлення, оскільки навіть цей термін досі не висвітлюється у вітчизняних науково-педагогічних працях, хоча в таких країнах, як Австрія, Італія, Угорщина та Швейцарія, в програму педагогічних навчальних закладів ця дисципліна включена як обов'язкова.

Після освітньої реформи 2004 р. «Міжкультурна педагогіка» в Швейцарії викладається для студентів бакалавріату і магістратури. Цей курс покликаний забезпечити майбутніх учителів необхідними знаннями та компетентностями з міжкультурної педагогіки, яка містить методологічні та дидактичні аспекти виховання особистості на засадах основних громадянських цінностей: плюралізму, толерантності, глобалізації, поліетнічності та полікультурності суспільства; забезпечує аналітичними матеріалами порівняльних досліджень з полікультурної освіти європейських країн та поєднує в собі освітній, політичний, релігійний та соціальний контекст, тобто є громадянською освітою в дії. Таким чином, в Швейцарії міжкультурна компетенція майбутніх педагогів забезпечується на основі принципів громадянської освіти.

В Україні все частіше постають питання стосовно елітарності вищої освіти, а швейцарська освітня система вищої школи століттями є еталоном навчання і виховання світової еліти. Тому ми своєю чергою вважаємо за необхідність переконатися у важливості поширення передового швейцарського досвіду та імплементації його позитивних рис в національне освітнє багатокультурне середовище в умовах розбудови демократичного суспільства і пропагування громадянських цінностей.

## РОЗДІЛ 3

### **ЄВРОПЕЙСЬКІ ВИМІРИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

#### **3.1. Компетентнісний підхід до європейського виміру якості педагогічної освіти**

В останні десятиріччя педагогічна освіта в усьому світі зазнала значних змін, які пов'язані з широкими соціальними і політичними трансформаціями — контекстами життєдіяльності й розвитку цієї важливої галузі педагогічної теорії й освітньої практики. З одного боку, педагогічна освіта має гідно відповідати на виклики нашу часу щодо *якісної освіти для всіх*, з другого — розширилися межі її традиційної соціальної відповідальності за прогрес *національної*

освіти в умовах глобалізації. На Європейському континенті педагогічна освіта є включеною в процес *європеїзації* (європейського співробітництва в найширшому сенсі).

Якщо порівняти педагогічну освіту 80-х років минулого століття і педагогічну освіту на початку XXI ст., то виявиться кілька важливих характеристик:

— *педагогічна освіта* вже не є відособленою галуззю підготовки, а виступає як *невід’ємна частина вищої освіти і науки*;

— системи вищої освіти (і досліджень) у 46 європейських країнах перебувають на шляху до спільного *Європейського Простору Вищої Освіти і Науки*;

— *європеїзація й інтернаціоналізація педагогічної освіти* є значно складнішим процесом, аніж *європеїзація й інтернаціоналізація вищої освіти* в цілому;

— розгляд змін в європейській педагогічній освіті є важливим з *глобальної точки зору*.

Після двох десятиріч стрімких змін педагогічна освіта в Європі знову опинилася перед викликами нових широкомасштабних подій та еволюції. Чи здатна вона продовжувати змагання? Дослідники політики у сфері педагогічної освіти в Європі (П. Згага, Б. Хадсон, Б. Домовік, Є. Ейсенчміт, Е. Еш, Е. Хейкілла, Х. Ніемі, Н. Пападакіс та інші) оцінюють сучасний стан як «втомленість від інновацій». Але про перепочинок на базі успіхів у перебудові педагогічної освіти в 80 – 90-х рр. не йдеться. Більш того, європейські вчені висловлюють занепокоєння, що розмістившись у сучасних вагонах «академічного потяга», педагогічна освіта може бути з легкістю забута на маленькій периферійній станції, тоді як потяг продовжуватиме свій шлях все швидше, гнаний такими комплексними процесами, як європеїзація, глобалізація, академічна конкурентоздатність тощо.

У цьому розділі ми зосередимося на розгляді феномену європейського виміру педагогічної освіти, його сутності й етапів розвитку та особливостей поширення в практиці шкільної та педагогічної освіти України.

### **3.1.1. Європейський вимір педагогічної освіти: етапи розвитку**

Європейський Союз — це молода спільнота, й більшість європейських громадян у свої шкільні роки не мала достовірної інформації, реальних контактів із зарубіжними навчальними закладами, а також почуття своєї приналежності до Європи. За даними Євробарометра «Європейці в 2009 р.», тільки 52% європейських громадян вважає, що належність до Європейського Союзу є благом для їхніх країни.

За цих умов особливі завдання стоять перед школами й вчителями — надати учням глибоку і безперервну освіту як основу для їхнього демократичного вибору та прийняття компетентних рішень. Якісна

робота викладацького персоналу є однією з ключових детермінант не тільки успіхів учнів у навчанні, а й їх впливу на соціальний і економічний розвиток майбутньої Європи. В сучасних умовах вчителів зіткнулись з великою кількістю проблем, пов'язаних з підготовкою молоді до життя в новій Європі: як навчати, чому навчати, в яких обсягах, в які терміни тощо. Одна з причин криється в тому, що до навчальних програм шкільної освіти різних рівнів у всіх країнах Європи вже включено європейський вимір, а програми підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, як і раніше, не виявляють чіткої тенденції до європеїзації. Над подоланням цієї суперечності працюють європейські вчені, політики освіти, дослідницькі колективи, науково-практичні центри європейської інтеграції тощо.

Феномен європейського виміру в освіті (European dimension in education) зародився і набув значного поширення протягом останніх трьох десятиліть у контексті освітньої політики Європейського Союзу (ЄС) і Ради Європи (РЄ). Вперше про європейський вимір заявлено в Програмі дій в освіті Європейської економічної співдружності в 1976 р. як про напрям відповідної політики на Європейському континенті. В цей період європейський вимір розглядався як засіб формування розуміння того, що означає бути європейцем.

Розвиток сутності цього явища й змісту поняття «європейський вимір в освіті» відслідковується в провідних документах цих інституцій, прийнятих наприкінці ХХ — на початку ХХІ ст.: у 80-х рр. — це Рекомендації «Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя» (1983) і Рекомендація Парламентської асамблеї «Про європейський вимір освіти» (1988); в 90-х рр. це — Маастрихтська угода (1992), Резолюція 17-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти «Європейський вимір освіти: зміст викладання та навчальних планів» (1995), висновки 19-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти «Освіта 2000: тенденції, загальні питання і пріоритети пан'європейського співробітництва», Резолюція «Основні цінності, мета: роль співробітництва у сфері освіти в Раді Європи» (1997), Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи «Про середню освіту» (1999); на початку ХХІ ст. це — Доповідь Ради Міністрів на Раді Європи «Формування майбутніх цілей систем освіти і підготовки» (2001), спільний документ Ради Європи і Європейської Ради «Освіта і підготовка 2010» (2004), інші.

Аналіз цих документів показує, що з початку 90-х рр. зміст поняття «європейський вимір» починає трансформуватись у зв'язку з поширенням ідей «європейства» на культурну, соціальну та політичну сфери життя ЄС. Зокрема, Рекомендація РЄ та Міністрів освіти «Про європейський вимір освіти» (1988) розширює трактування європейського виміру, наголошуючи, що освітні цілі європейського виміру включають демократію, соціальну справедливість, повагу прав людини та посилення почуття європейської ідентичності як частину підготовки молоді для реалізації прогресу на шляху розбудови ЄС. Рекомендації висували чотири цілі для запровадження

європейського виміру: 1) посилення в молоді почуття європейської ідентичності та відчуття цінності європейської цивілізації, що є важливим для захисту принципів демократії, соціальної справедливості та поваги до прав людини; 2) підготовка молоді до участі в економічному й соціальному житті Співдружності; 3) сприяння усвідомленню молоддю переваг Співдружності, як і викликів, що стоять перед нею; 4) поліпшення знань молоді про Співдружність та країни-члени, їх історію, культуру та економіку, що сприятиме розумінню важливості співпраці країн-членів та країн Європи і світу.

Для їх реалізації рекомендувалося запровадження європейського виміру в зміст шкільної та педагогічної освіти. Головною причиною необхідності запровадження Європейського курсу до шкільної та педагогічної освіти було проголошено *перспективу європейського громадянства* для молоді й решти населення континенту. Європейські дослідники назвали ці положення першим поколінням європейського виміру в освіті.

Підписання Маастрихтської угоди (1992) на законодавчому рівні визначило важливість спільних дій країн-членів у сфері освіти, зокрема в імплементації європейського виміру в освіту. Так, у ст. 126 Розділу 3 Договору про Європейський Союз наголошується, що діяльність Співдружності буде спрямовано на розвиток європейського виміру через навчання та поширення мов у країнах-членах, модернізацію змісту освіти в напрямі включення поняття «європейський вимір» до шкільних дисциплін, запровадження дистанційної освіти, обмін учнями та педагогами (програми «Леонардо», «Сократ» тощо).

Маастрихтська угода і європейські програми освітянської співпраці, прийняті Європейським Союзом, а також освітні програми й акції Ради Європи стали імпульсом для широкої дискусії навколо європейського виміру освіти. Звісно, раніше теж відбувалися дебати на цю тему, створювалися навчальні матеріали, організовувалися тематичні зустрічі, але не було відповідної освітньої інфраструктури, яка могла б широко розповсюджувати ці дії. Також не були чітко визначені двома даними організаціями освітні цілі, спільні для країн-учасниць.

У 1991 р. в опублікованому Радою Європи підручнику «Навчання про Європу: шкільний підручник (Географія, Історія і Соціальні Науки» М.Шеннен визначила три напрями навчання про Європу:

- навчання про Європу (здобуття основних знань про Європу з оглядом на глобальну й локальну перспективу),
- навчання в Європі (формування основних навичок, потрібних молодим європейцям);
- навчання для Європи (підготовка молодих людей до життя в об'єднаній Європі, до постійних контактів і співпраці з іншими європейцями).

Автор звернула увагу на три головні тематичні галузі, пов'язані з європейською освітою — час (історія), простір і культура. Ефектом навчання повинні бути набуті вміння, засади і знання.

Як бачимо, з самого початку європейська освіта розглядається на практичному рівні, а не як чергова академічна галузь. Результ-

татом дискусії цього періоду стали напрацьовані європейською спільнотою європейські вимоги до ключових умінь, які були представлені на симпозіумі Ради Європи у Берні в 1996 р. До списку європейських вимог до ключових умінь випускників середніх шкіл у Європі були віднесені такі:

- співпрацювати в групі;
- користуватися новими засобами інформації;
- розв'язувати проблеми;
- знайомитися з різними джерелами даних;
- слухати і брати до уваги погляди інших людей;
- розмовляти на кількох мовах;
- з'єднувати розрізнені елементи знань;
- брати на себе відповідальність ;
- бачити зв'язок між минулими і сучасними подіями;
- справлятися з непевністю і складністю світу.

Більшість цих ключових умінь у більш синтезованому і комплексному вигляді відбивається в Рекомендаціях Комітету Міністрів Ради Європи «Про середню освіту» (1999), де було обґрунтовано п'ять напрямів ключових умінь, а саме:

- політичні й соціальні уміння, включаючи вміння й бажання поділяти відповідальність, брати участь в груповому прийнятті рішень, розв'язувати суперечки мирно, долучатися до діяльності й допомогати поліпшувати демократичні інституції;

- уміння, потрібні для життя в мультикультурному суспільстві з метою приборкання расизму і ксенофобії, що відроджуються; для запобігання атмосфері нетерпимості освіта повинна забезпечити молодь міжкультурними вміннями, як, наприклад, сприйняття різноманітності, повага до інших, уміння жити з людьми інших культур, мов і релігій;

- майстерне усне й письмове спілкування, яке є настільки важливим для успіху в освіті та соціальному й трудовому житті, що нині без них особи наражаються на небезпеку бути виключеними з суспільства; подібно до цього знання або хоча б можливість вивчення кількох мов набуває все більшого значення;

- обізнаність про інформаційне суспільство, яке народжується: досконале володіння технологіями, розуміння способу їх застосування, їхніх переваг та небезпеки, а також уміння судити про інформацію, поширювану ЗМІ та рекламою;

- уміння навчатися протягом усього життя, що становить основу неперервної освіти як у робочому середовищі, так і в особистому й соціальному житті.

Акцентуючи, що європейський вимір не загрожує національній, регіональній чи місцевій ідентичностям, а навпаки зміцнює їх, Рада Європи проголосила його інструментом для досягнення таких цілей:

- становлення відкритої Європи шляхом озброєння молоді знаннями, потрібними їй, щоб бути мобільною, зокрема у працевлаштуванні;

— сприяння розвитку демократичного громадянства, що ґрунтується на спільних знаннях і взаємоповазі, а також на боротьбі з расизмом, ксенофобією і антисемітизмом;

— ознайомлення зі спільною спадщиною й різноманітністю європейських культур у дусі відкритості до решти світу.

Необхідно відзначити, що в цьому ж документі вперше були сформульовані положення європейського виміру щодо шкільного навчального плану. Як зазначалося в Рекомендаціях Комітету Міністрів Ради Європи «Про середню освіту» (1999), європейський вимір в навчальному плані не повинен стати новим предметом, але його треба враховувати в процесі розроблення програм для існуючих предметів та розроблення методик викладання. Зокрема, в історії, географії, літературі, філософії, економіці, праві та соціальних науках треба приділити увагу засвоєнню основних знань про інші європейські країни та розвитку навичок, потрібних для дослідження й пошуку інформації про ці країни. Зазвичай *впровадження європейського виміру у викладання цих предметів не передбачає стандартизації навчальних планів по всій Європі*, проте потребує конкретних зусиль з боку фахівців, які розробляють навчальні плани, та авторів шкільних підручників і навчальних матеріалів, щоб ввести європейський вимір до тих частин навчального плану, які його найліпше демонструватимуть або є найпридатнішими для цього.

Щодо форм запровадження європейського виміру в шкільну освіту, то в Рекомендаціях є конкретні побажання: слід заохочувати й розвивати навчання завдяки проведенню практичних занять, а також даючи можливості доступу й використання джерел інформації (огляди, бібліотеки, музеї, CD-роми, Інтернет та ін.), так само як партнерство і співробітництво зі школами в інших країнах.

Особлива увага в цьому важливому європейському документі надається виховній роботі з дітьми в школі та поза нею. Зокрема, вказується, що необхідно різноманітними практичними засобами сприяти позашкільній роботі, яка має безліч можливостей впровадження європейського виміру. Серед цих видів діяльності треба розпочати або продовжувати такі:

— зв'язки та обміни між європейськими школами (використовуючи нові технології й організації шкільних заходів);

— європейські клуби в школах;

— європейські (зокрема транскордонні) проекти з предметів, які становлять загальний інтерес (наприклад, довкілля, культура, економіка, історія, географія);

— розроблення шкільних стратегій, які залучають до європейської тематики та проектів усе освітнє товариство;

— викладання мов, що відіграє в цьому зв'язку центральну роль, адже не лише сприяє мобільності та взаєморозумінню, а й висвітлює європейські цінності й різноманітність, зокрема, мови меншин.

Вперше в історії розробки європейського виміру в середній освіті сформульовано *провідне методологічне положення* щодо його

поширення й впровадження в країнах Європи: впровадження європейського виміру в середню освіту може дати обнадійливі результати лише за умови, що середня освіта є частиною послідовної всеосяжної стратегії, яка поєднує відповідне фахове й подальше навчання, а також передбачає введення європейського виміру до навчального плану, розвиток відповідних навчальних матеріалів та постійне обговорення сутності еволюції європейського виміру.

Особливо наголошується на ролі вчителів, чия обізнаність про європейський вимір є вирішальною для всієї діяльності в цій сфері — її треба всіляко розвивати в процесі фахової й подальшої підготовки. Як зазначається в документі, готувати вчителів з відповідних предметів треба послідовно в дусі викладених рекомендацій. При цьому в процесі теоретичної і методологічної підготовки вчителів треба пам'ятати:

- про використання у навчальній практиці обмінів;
- виховання вміння працювати в групах, розробляти проекти та брати участь у міжнародному співробітництві;
- уміння поводитися в умовах культурного плюралізму;
- ознайомлення з різними європейськими освітніми системами, зокрема з тим, як вони розв'язують сьогоденні проблеми в освіті й підготовці (6, 7).

Рекомендації Кабінету Міністрів Ради Європи «Про середню освіту» (1999) завершують розробку *першого покоління європейського виміру* в освіті, провідна характеристика якого на той час полягала у *формуванні перспективи європейського громадянства для молоді й решти населення континенту*. Для запровадження європейського виміру освіти необхідна була спеціальна підготовка вчителів. Стало зрозумілим, що курикулум педагогічної освіти теж має включати європейський вимір. Проте постало гостре питання: до якої міри європейський вимір педагогічної освіти буде враховувати національну політику кожної країни?

Нові горизонти для європейського виміру освіти й запровадження його в курикулум педагогічної освіти відкрила доповідь Європейської Комісії «Про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки у Європі» (Стокгольм, 2001), яка містить пропозиції щодо спільних дій країн-членів у сфері освіти до 2010 р. Ця доповідь стала першим документом, що пропонує стратегію розвитку національних освітніх політик, включаючи такі спільні цілі, як:

- 1) підвищення якості та ефективності систем освіти та підготовки в країнах ЄС;
- 2) спрощення доступу до всіх форм освіти впродовж життя;
- 3) посилення відкритості систем освіти та підготовки всьому світу.

Спільна діяльність з реалізації визначених цілей, зокрема у сфері педагогічної освіти, стала можливою завдяки Програмі «Освіта і професійна підготовка 2010» (Education and Training Work Programme 2010). На базі цієї програми у 2002 р. Комісія створила робочу групу для вивчення можливостей підвищення кваліфікації вчителів та викладачів у галузі педагогічної освіти, до якої увійшли

представники 31 країни. Подальша робота Комісії та національних експертів засвідчила взаємну згоду щодо необхідності змін. Результатом співробітництва стало значне напрацювання у вигляді науково обґрунтованого Комплексу загальних європейських принципів стосовно компетенцій і кваліфікацій вчителів (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications). Після апробації провідних положень документа на загальноєвропейській конференції за участю політиків, експертів, педагогів й інших зацікавлених сторін у 2005 р. розпочалося активне його використання країнами з метою визначення політики розвитку педагогічної освіти.

Аналіз показує, що обґрунтування спільних принципів здійснено розробниками крізь призму нового бачення професії вчителя, адже в умовах загальноєвропейської інтеграції професія вчителя змінюється і набуває нових характеристик. Як зазначається в документі, вона має стати: а) висококваліфікованою професією, б) професією, в якій необхідно навчатися упродовж усього життя; в) мобільною професією; г) професією, яка базується на партнерстві. В розгорнутому вигляді ці характеристики тлумачаться європейськими експертами як принципи, або *стрижневі вимоги* до професії європейського вчителя в ХХІ ст:

— *Вимога щодо високої кваліфікації вчителя* передбачає, що всім учителям, включаючи педагогічний персонал системи професійно-технічної освіти, необхідно мати не тільки предметні (subject) знання, а й відповідну педагогічну кваліфікацію. Тобто від кожного вчителя вимагаються широкі предметні знання, ґрунтовні педагогічні знання, уміння й компетентності щодо управління та педагогічного супроводу процесу навчання учнів, а також розуміння соціальних і культурних вимірів освіти.

— *Вимога щодо навчання вчителя впродовж життя* пов'язується з тим, що вчителям необхідно продовжувати свій професійний розвиток протягом усієї педагогічної кар'єри. Вони та їхні роботодавці мають усвідомлювати важливість набуття нових знань і бути здатними до інновацій.

— *Вимога щодо мобільності професії вчителя* передбачає, що мобільність стає центральним компонентом програм підготовки і підвищення кваліфікації вчителів. Здійснюється підтримка і стимуляція вчителя щодо праці й навчання в різних європейських країнах з метою його подальшого професійного розвитку.

— *Вимога щодо партнерства, як основи педагогічної професії*, передбачає, що всі заклади педагогічної освіти організують роботу в партнерстві зі школами, місцевими органами влади та різними провайдерами у сфері педагогічної освіти.

Відповідно до цих принципів-вимог до педагогічної професії Європейська Комісія вважає, що підвищення якості педагогічної освіти в Європейському Союзі потребує розробки та прийняття низки стратегій за напрямками:

- 1) неперервне навчання вчителів;
- 2) необхідні вміння;



- 3) рефлексивна практика і дослідження;
- 4) кваліфікації;
- 5) педагогічна освіта в структурі вищої освіти;
- 6) вчителі й педагогічна діяльність у суспільстві (8).

В останнє десятиріччя європейські вчені наполегливо працюють над обґрунтуванням *концепції європейського виміру в XXI ст.* Учасники конференції «20 років підтримки студій європейської інтеграції» (Брюсель, вересень 2009 р.) дійшли згоди, що концепція європейського виміру має включати три складові, пов'язані з:

- 1) інформацією;
- 2) усвідомленням та ідентичністю;
- 3) умінням вибудовувати зв'язки один з одним.

Матеріали конференції містять обґрунтування змісту цих складових у підготовці європейських вчителів.

По-перше, вчителям необхідно володіти інформацією й знаннями щодо європейської інтеграції (знання про країни-члени: історію, культуру, мову освіту тощо); знаннями про ЄС: (інституції, методи діяльності, практику, ініціативи, рішення, щоденне життя); знаннями про європейську культурну спадщину, спільність і відмінності; знаннями й інформацією про процес європейського співробітництва, результати і гострі проблеми тощо.

По-друге, європейський вимір передбачає розвиток у вчителів: відкритого мислення; прихильності і поваги до людей, які проживають в зарубіжних країнах і належать до різних культур, релігій; обізнаності з культурними стереотипами для розпізнання витоків генофобії й расизму тощо.

По-третє, вчителі мають оволодіти новими уміннями розвитку в учнів толерантності, прийняття ними плюралістичних цінностей і прав людини, зміцнення в молоді почуття європейської ідентичності, європейського громадянства, взаєморозуміння тощо.

Значний внесок у розвиток концепції європейського виміру в педагогічній освіті зробили учасники широкої дискусії на тему «Європейський вчитель: який він?», що була проведена Європейською мережею політики у сфері педагогічної освіти (European Network on Teacher Education Policy – ENTEP). Автор-модератор дискусії М. Шрац відзначив, що такий захід сприятиме посиленню інтересу до проблематики, пов'язаної з європейським вчителем, а також допоможе визначити горизонти діяльності вчителя-європейця в контексті провідної ідеї — єдність у розмаїтті. В дискусійній доповіді виокремлюються різні аспекти європейського виміру в педагогічній освіті:

- європейська ідентичність;
- європейські знання;
- європейська багатокультурність;
- європейська мовна компетентність;
- європейський професіоналізм;
- європейське громадянство;
- європейська якість.

Обговорення допомогло окреслити провідні ідеї відповідно до різних аспектів європейського виміру в педагогічній освіті та визначити характерні ознаки «європейськості» вчителів, а саме:

— *Європейська ідентичність* (european identity) передбачає, що для європейського вчителя характерні певні цінності, які свідчать, що він (вона) є не тільки національним вчителем, а й таким, який працює «над національним курикулумом». Він (вона) відчуває національне коріння своєї країни, але одночасно належить усій Європі. Це співіснування національної ідентичності та транснаціональної свідомості є перспективним для розв'язання проблем гетерогенності й різноманітності. Тому єдність у розмаїтті є ключовим положенням розвитку європейської ідентичності.

— *Європейські знання* (european knowledge) вчителя включають певні знання про системи освіти і політику в сфері освіти в різних країнах Європи. Європейський вчитель цінує систему освіти своєї країни і бачить її пов'язаність з іншими країнами Європи. Він (вона) володіє знаннями про справи Європи й усього світу. Вчитель-європеєць обізнаний з європейською історією та її впливом на сучасне європейське суспільство.

— *Європейська полікультурність* (european multiculturalism) вчителя зумовлюється багатокультурною природою європейського суспільства. Вчитель-європеєць є носієм власної культури й одночасно відкритий для інших культур. Він (вона) знає як виявляти себе в інших культурах, не домінуючи в них. В роботі з гетерогенними групами вчитель-європеєць розглядає багатоманітність як цінність і вияв відмінності. Він (вона) долає виклики, які створюються мультикультурними аспектами суспільства. Знать і працює задля утвердження в суспільстві рівних можливостей.

— *Європейська мовна компетентність* (european language competence) вчителя виявляється в тому, що він (вона) розмовляє більш ніж однією європейською мовою, використовує іноземну мову в оволодінні педагогічною професією і в подальшому педагогічному розвитку. Він працює деякий час в країні, де мова є відмінною від його рідної мови, а також спілкується на кількох мовах з своїми колегами й іншими людьми із зарубіжних країн.

— *Європейський професіоналізм* (european professionalism) пов'язаний з такою освітою вчителя, яка дозволяє йому (їй) працювати в будь-якій країні Європи. Вчитель-європеєць володіє «європейським підходом» у сфері свого предмета викладання, розглядаючи стрижневі теми курикулуму в європейській перспективі. Він (вона) обмінюються змістом і методикою викладання свого предмета з колегами з інших європейських країн та одночасно приділяє увагу вивченню традицій навчання й виховання в різних країнах. Європейський вчитель використовує результати досліджень педагогів різних країн для того, щоб зрозуміти і пояснити сучасні професійні проблеми та вчасно скоригувати свою практичну діяльність. Педагогічна освіта в наш час рухається шляхами нового професіоналізму з європейською перспективою, тобто навчальна

практика виходить за межі національних кордонів. Багато навчальних предметів вже будуються на основі багатої історії європейських традицій і цей досвід необхідно збагачувати. Розвиток європейського професіоналізму стимулюється введенням спільних міжнародних програм і ступенів, які започатковуються в країнах Європи. Багато можливостей щодо розвитку європейського професіоналізму створює застосування сучасних педагогічних технологій.

– *Європейське громадянство* (european citizenship) вчителя полягає в тому, що він поводить себе як громадянин Європи. Він виявляє солідарність з громадянами інших європейських країн і поділяє з ними цінності демократії, свободи, поваги прав людини. Європейський вчитель спрямовує свою роботу на розвиток автономії, відповідальності й активного громадянства в майбутній Європі. В шкільному курсі має розвиватися новий напрям – так звані «європейські студії» (european studies), які відображатимуть динаміку розвитку європейського громадянства.

– *Європейська якість* (european quality) передбачає існування певних шляхів порівняння систем педагогічної освіти в різних країнах Європи. Пропонується відходити від формальних оцінок систем педагогічної освіти й розширювати сферу неформальних обмінів і кроскультурних візитів. Болонський процес є найважливішим кроком до гармонізації академічних і кваліфікаційних проблем. Збільшення порівняваності й прозорості в кваліфікаціях та дипломах сприятиме усуненню перепон щодо мобільності вчителів (9).

Таким чином, в європейських документах окреслено провідні ідеї та положення щодо розвитку сфери професійної підготовки та підвищення кваліфікації вчителя, керівника освіти в європейських країнах. Найскладніша проблема полягає в тому, щоб перевести концепцію європейської освіти (набір доктринальних положень) у системний комплекс видів або напрямів педагогічної діяльності, що міститься в парадигмі гуманістичних цінностей. Тільки за таких умов з'явиться реальна можливість пронизати цими принципами кожний окремий навчальний план, що об'єктивно має сприяти утворенню спільного й цілісного навчального простору, загального духовного поля. З другого боку, не менш важливою є проблема готовності вчителя до педагогічної діяльності в межах загальноєвропейського освітнього простору.

### ***3.1.2. Компетентнісний підхід у педагогічній освіті: європейський досвід***

Ідеї компетентнісного підходу помітно поширилися в освітньому просторі України. Вони розробляються науковцями, обговорюються і апробуються в системі загальної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти. Значним імпульсом щодо цього став нещодавній академічний семінар АПН України, на якому обговорено теоретико-методологічні засади реалізації компетентнісного підходу та розроблено *Рекомендації* щодо його запровадження в діяльності

вищих навчальних закладів нашої країни. Незважаючи на те, післядипломна освіта була мало представленою на семінарі, розроблені рекомендації мають поширитися на її заклади, які стрімко модернізуються й шукають свої шляхи інтеграції та реалізації європейського виміру.

Проведений нами аналіз сучасних наукових досліджень у сфері педагогічної освіти в Україні свідчить, що проблеми компетентнісного підходу посіли в них чільне місце і розглядаються молодими дослідниками і їхніми керівниками як своєчасні та високо актуальні. В центрі уваги перебувають:

- визначення категорії «компетентність вчителя», межі її застосування та структура особистісного утворення;

- уточнення загальних і специфічних компетентностей відповідно до спеціальностей і спеціалізацій;

- розроблення технологій формування компетентностей в системі педагогічної освіти;

- обґрунтування системи й змісту компетентностей, які набуваються в педагогічній освіті;

- шляхи, умови і практика реалізації компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти та в різних регіонах України тощо.

Необхідно зауважити, що характерною рисою сучасних робіт є (за деяким винятком) замкнутість на українських та російських джерелах, відсутність у бібліографічних списках і в наукових текстах посилань на відповідні європейські джерела та на результати порівняльних досліджень вітчизняних вчених. А між тим в *Основних наукових напрямках та найважливіших проблемах фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009 – 2013 рр.* (Наказ Міністерства освіти і науки України, Національної академії наук України від 26 листопада 2009 р.) порівняльна педагогіка має свій числовий шифр (4.6.2.3.) і рекомендована як наукова галузь для проведення фундаментальних досліджень у наукових установах, організаціях і вищих навчальних закладах III – IV рівня акредитації. За останнє десятиріччя захищено більш як 150 докторських та кандидатських дисертацій з порівняльної педагогіки. В Україні напрацьовано значні інформаційні ресурси з теорії та практики освіти за рубежом, результати яких мають використовуватися українськими вченими в їхніх експериментальних роботах, а також впроваджуватися в практику закладів освіти.

Розглянемо ґрунтовніше проблеми компетентнісного підходу в освіті крізь призму європейського виміру і європейського досвіду запровадження компетентнісного підходу в практику освітніх закладів, передусім педагогічних.

Що розуміють під компетентністю і в чому полягає компетентнісний підхід в освіті? У багатьох працях «компетентність» виступає як міждисциплінарна категорія, що є об'єктом вивчення психологів, педагогів, соціологів, лінгвістів. У педагогічних працях українських і російських

дослідників (Н. Бібик, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, Є. Павлютенков, Л. Петровська, О. Пометун, Т. Сорочан, М. Холодна та ін.) вона розглядається як здатність і готовність людини ефективно будувати власну діяльність та суб'єктивно значущу взаємодію із соціальним оточенням. Набори компетентностей охоплюють знання, уміння, навички, особистісні якості людини, які необхідні їй для виконання економічних і соціальних функцій. Дослідники розглядають компетентність як певну модель результату освіти, вирішальну умову й показник успішності людини в житті взагалі й у професійній діяльності зокрема.

Основною характеристикою компетентнісного підходу є перенесення акценту з процесу навчання на вимірювані результати навчання, орієнтовані не тільки на економічний, а й на значно ширший життєвий контекст. При цьому освітні цілі (бакалаврського, магістерського та докторського циклів) і результати навчання формулюються у вигляді системи компетентностей.

В яких європейських документах і проектах розробляється компетентнісний концепт та як в них визначається система компетентностей? Розробка компетентнісно-кваліфікаційного підходу до побудови освіти в Європі тривала не одне десятиліття. Проте реальне запровадження компетентнісного підходу в європейську освіту стартувало в 1996 р. на симпозиумі з проблем середньої освіти, де Рада Європи наголошувала на важливості набуття молодими європейцями ключових компетентностей. Експерт Ради Європи Вало Хутмагер у спеціальній доповіді наголосив на різних підходах до розуміння компетентностей, виділивши при цьому спільне для всіх дослідників усвідомлення того, що поняття «компетентність» ближче до «знаю, як», ніж «знаю, що». Було запропоновано п'ять ключових груп компетентностей:

- політичні та соціальні компетентності;
- компетентності, пов'язані з життям в багатокультурному суспільстві;
- компетентності, що стосуються вміння усно та письмово спілкуватися;
- компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства;
- вміння вчитися впродовж життя.

У 2002 р. ЄС під адмініструванням Інформаційної мережі з освіти в Європі (EURYDICE) представив дослідження «Ключові компетентності. Концепт, що розвивається в загальній обов'язковій освіті» (Key Competences. A developing concept in general compulsory education, 2002), де було обґрунтовано класифікацію ключових компетентностей учнів середньої школи і визначено ключові характеристики ключових компетентностей (з розподілом на сім груп).

У результаті плідної роботи над обґрунтуванням компетентнісного концепта було створено офіційний документ ЄС «Ключові компетентності для навчання упродовж життя» (Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, 2005), що

проголошує підхід цієї організації до сутності компетентностей та визначає найголовніші з них:

- 1) спілкування рідною мовою;
- 2) спілкування іноземною мовою;
- 3) математична компетентність та базові компетентності в галузі науки і техніки;
- 4) цифрова компетентність;
- 5) вміння вчитися;
- 6) міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська компетентності;
- 7) підприємливість;
- 8) культурна виразність.

Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі розвивалася за допомогою низки проектів у рамках Болонського процесу, зокрема проекту Європейської Комісії «Настроювання освітніх структур в Європі» (Turning Education Structures in Europe. General brochure, 2007). В ньому обґрунтовано такі базові компетентності:

*інструментальні* (здатність до аналізу й синтезу, здатність до організації й планування; базові загальні знання; базові знання з професії; письмові та усні комунікаційні уміння рідною мовою; знання другої мови; елементарні комп'ютерні вміння; уміння управління інформацією; здатність розв'язувати проблеми; здатність приймати рішення);

*міжособистісні* (здатність до критики й самокритики; здатність працювати в команді; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність взаємодіяти з експертами в інших предметних галузях; здатність сприймати різноманіття й міжкультурні відмінності; здатність працювати в міжнародному контексті; міжособистісні вміння; сповідування етичних цінностей);

*системні* (здатність застосовувати на практиці знання, дослідницькі вміння, здатність до навчання, знатність до адаптації до нових ситуацій, здатність до генерації нових ідей (творчості), лідерство, розуміння культур і звичаїв інших народів, здатність працювати автономно, здатність до розроблення проектів та управління ними, здатність до ініціативи і підприємництва, відповідальність за якість, прагнення до успіху).

Педагогічна освіта в Європі є пріоритетною сферою міжнародних порівняльних досліджень. Розглядаючи вчителів як основних агентів впровадження європейської стратегії розвитку освіти, європейські інституції проголосили педагогічну освіту однією з основ європейської соціальної моделі. В Лісабонських документах зазначалося, що «найголовнішим сьогодні є орієнтація педагогічної освіти на майбутнє, адже більшість вчителів в Європі отримали кваліфікацію близько 25 років тому й підвищення їхньої кваліфікації в багатьох випадках не відповідає запитам суспільства і не йде в ногу зі змінами».

У результаті такої політики останніми роками виконано три ґрунтовні міжнародні проекти: «Спільні європейські принципи щодо

компетентностей вчителя» (Common European Principles for Teacher Competences, 2005), «Покращення якості педагогічної освіти» (The Commission Communication 'Improving the Quality of TE, 2007), «Курикулум педагогічної освіти в країнах ЄС» (The Teacher Education Curricula in the EU, 2010).

За даними перших двох названих проєктів (вони базувалися на національних доповідях майже всіх країн-членів) було виявлено, що «сучасні системи педагогічної освіти європейських країн не формують у педагогів необхідних умінь і компетентностей». Більше того, як зазначалося в Комюніке Європейської Комісії, період 2005 – 2015 рр. буде дуже напруженим для європейської педагогічної освіти, адже школу за віком має залишити понад 1 мільйон вчителів. Для забезпечення вчителів високоякісною педагогічною освітою і можливостями неперервного професійного розвитку переважно в системі післядипломної педагогічної освіти необхідні значні системні зміни.

Отримані результати проведених проєктів стали підґрунтям для здійснення загальноєвропейського дослідження курикулумів (навчальних планів і програм) педагогічної освіти на предмет їх відповідності сучасним вимогам до професії вчителя, а також для обґрунтування спільного й відмінного в підходах до визначення національних систем компетентностей вчителів у Європі.

У країнах – членах ЄС поширено три моделі визначення і організаційного запровадження вмій і компетентностей вчителів у системі педагогічної освіти.

У *першій моделі* вміння та компетентності в педагогічній освіті визначені централізованим шляхом на національному рівні (Кіпр, Естонія, Німеччина, Великобританія). В цих країнах уряд, міністерство або урядова інституція типу ради у сфері викладання (Teaching Council) визначають і регулюють компетентності, які мають бути включені в курикулум та інші документи педагогічної освіти.

*Друга модель* поширена у 18 країнах, де уряд створив певні вимоги для визначення компетентностей, але не визначає безпосередньо той комплекс компетентностей, який є наскрізним для навчальних програм і курсів педагогічної освіти (Австрія, Бельгія, Болгарія, Франція, Угорщина, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Польща, Португалія, Румунія, Словачія, Іспанія, Швеція). Право вирішувати проблему запровадження тих чи інших компетентностей у програми педагогічної освіти за цією моделлю належить університетам. Як показує аналіз, визначені у цих країнах викладацькі уміння й компетентності поки що не звернені до змісту навчальних курсів і не впроваджені в курикулуми педагогічної освіти. На сучасному етапі запровадження вони в основному виконують роль «путівника» для студентів (назви програм, терміни в кредитах тощо).

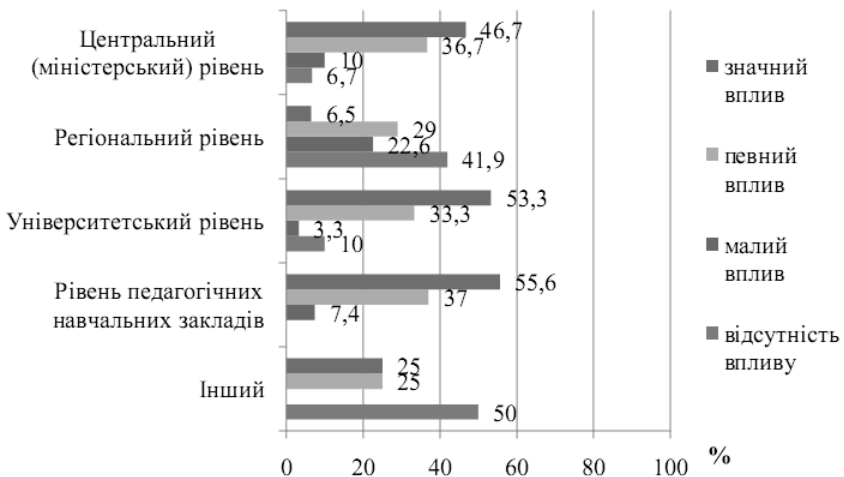
За *третьою моделлю* (Чеська Республіка, Фінляндія, Греція і Мальта) необхідні викладачам уміння й компетентності не визначаються на національному рівні, але таке визначення є можливим на рівні окремих навчальних закладів.

Дослідження засвідчило, що лише кілька країн Європи – Естонія, Данія, Німеччина, Ірландія, Румунія, Швеція, Велика Британія – мають науково обґрунтований, практично визначений і ретельно відпрацьований на національному або інституційному рівнях комплекс викладацьких умінь і компетентностей. Проте ступінь їх запровадження в практику залежить від контролю за цими процесами з боку урядових інституцій, а також від рівня зацікавленості і мотивації викладачів. Там, де урядові інституції контролюють вступ вчителів до професії, акредитують та оцінюють програми педагогічної освіти, комплекс викладацьких умінь і компетентностей є більш деталізованим. Тобто рівень запровадження комплексу викладацьких умінь і компетентностей в цілому залежить від організації та управління освітою в тій чи іншій країні. Зокрема, велике значення має статус інституцій педагогічної освіти в системі освіти: чи є вони університетами або коледжами, чи – незалежними закладами в структурі університетів або ж факультетами університетів тощо.

Показовим щодо цього є рис. 1, де представлено рівні визначення компетентностей педагогів у різних країнах Європи: центральний, регіональний, університетський, педагогічних навчальних закладів, інші.

*Рис. 3.1.2.1.*

### **Рівні визначення викладацьких умінь і компетентностей у різних європейських країнах**



Як показано на рис. 3.1.2.1, вплив міністерства (центральний рівень) на визначення і запровадження комплексу викладацьких умінь і компетентностей в європейських країнах характеризується такими показниками:



значний вплив — 46,7%;  
певний вплив — 36,7%;  
малий вплив — 10%;  
відсутність впливу — 6,7%.

Найбільшим впливом у цій справі користуються заклади педагогічної освіти. Їх показники є найвищими:

- значний вплив — 55,6%;
- певний вплив — 37%;
- малий вплив — 7,4%.

На наш погляд, ці дані є важливими для пошуків науково-практичних підходів до визначення й запровадження комплексу сучасних компетентностей у педагогічну освіту різних академічних рівнів (бакалавр, магістр, доктор), а також у сферу підвищення кваліфікації педагогів та освіти упродовж життя (формальної, неформальної, інформальної) в Україні.

Які групи компетентностей є спільними для педагогічної освіти в європейських країнах? Як показав аналіз, на центральному рівні в усіх країнах ЄС визначено такі групи компетентностей: предметні компетентності, педагогічні компетентності, компетентність щодо інтеграції теорії і практики, компетентність щодо оцінки якості.

На рівні закладів педагогічної освіти визначено більшу кількість компетентностей, які є спільними для всіх країн ЄС, а саме:

- 1) предметні компетентності;
- 2) педагогічні компетентності;
- 3) компетентність щодо інтеграції теорії і практики;
- 4) компетентність щодо взаємодії й співробітництва;
- 5) компетентність щодо оцінки якості;
- 6) компетентність у сфері мобільності;
- 7) лідерська компетентність;
- 8) компетентність щодо неперервного навчання і навчання упродовж життя.

Яка структура цих груп компетентностей?

*Предметні компетентності* включають: вміння структурувати й перебудовувати предметні знання; вміння інтегрувати предметні та педагогічні знання; використання творчих стратегій для роботи з предметними знаннями тощо.

*Педагогічні компетентності*: використання різноманітних стратегій навчання і викладання; підтримка самостійного навчання; використання різноманітних навчальних методів; стимулювання соціоемоційного й морального розвитку студентів; стимулювання мультикультурних очікувань і розуміння; викладання в гетерогенних (неоднорідних) класах; керівництво і підтримка учнів тощо.

У всіх країнах предметні компетентності вважаються більш фундаментальними на рівнях підготовки вчителів початкової і середньої школи. Проте у підготовці вчителів середньої школи, де студенти вивчають декілька предметних галузей для викладання різних предметів, більше наголошується на педагогічних компетентностях.

Аналіз показує, що в сучасних умовах у всіх країнах ЄС триває традиційна дискусія щодо пріоритетності предметних чи педагогічних компетентностей, їх ролі й місця в педагогічній освіті. Наприклад, в педагогічній освіті Каталонії традиційно наголошувалося на предметних компетентностях, але в наші дні педагогічні компетентності стали розглядатися як більш важливі. Це спричинено новими вимогами до підготовки вчителів початкової і середньої школи. Якщо раніше для підготовки вчителя середньої школи необхідно було проходити 5-річну спеціалізовану програму з предмета викладання плюс 3-місячну програму з педагогічної підготовки (педагогічний сертифікат), то нині вчителі початкової школи готуються як більш загальні фахівці, а від вчителів середньої школи вимагається річний магістерський ступінь у галузі психолого-педагогічних наук.

Змінюється оцінка окремих компетентностей в загальній їх структурі. Зокрема, в нових умовах стрімко зростає роль компетентності вчителя щодо викладання в гетерогенних класах.

*Компетентності щодо поєднання теорії й практики:* уміння інтегрувати теоретичне і практичне навчання; здатність використовувати навчання, яке базується на дослідницькості; використання педагогічно керованої навчальної практики; уміння отримувати інформацію й розвивати знання, підтримка дослідницької орієнтації, проведення дослідження тощо.

Стосовно цієї групи компетентностей у педагогічній освіті різних європейських країн є суттєві розбіжності. Що стосується практичної підготовки майбутнього вчителя, то деякі країни (Шотландія) мають польові школи для цієї справи, а інші (Фінляндія) проводять практичну підготовку майбутніх вчителів лише у спеціально створених школах. У деяких європейських країнах практичній підготовці вчителя не надається багато уваги, в той час як в інших — практика є найважливішою частиною підготовки майбутнього вчителя.

Дослідження показало, що *практика* в структурі цілісної підготовки майбутнього вчителя у різних країнах Європи посідає різне місце і характеризується різним обсягом і змістом. Співвідношення теорії та практики в підготовці вчителя не регламентується Міністерствами. Близько 30% респондентів заявили, що співвідношення теоретичних і практичних занять становить: 70% : 30%. Близько 40% респондентів вказали на інше співвідношення, відштовхуючись від обсягів теоретичної складової в структурі навчальних програм — в багатьох країнах на вивчення теорії відводиться 80–95% навчального часу. Також є країни, де ця пропорція в програмах підготовки вчителів початкової та середньої школи є ще меншою. Зокрема, в Чеській Республіці, Естонії, Латвії розподіл такий: 85% : 15% і навіть 95% : 5%.

Загалом у більшості Європейських країн співвідношення між теоретичною і практичною підготовкою вчителя початкової школи становить 60% : 40% та вчителя середньої школи — 80% : 20%.

До групи компетентностей, *пов'язаних з поєднанням теорії з практикою* належить дослідницько базоване навчання і викладання.

У всіх країнах ці компетентності рекомендовано до включення в підготовку вчителя. У багатьох країнах до дослідницько базованого навчання ставляться дуже серйозно, там напрацьовано позитивний досвід у сфері дослідницько і проблемно базованої педагогічної освіти. До таких передусім належить Фінляндія, де педагогічна освіта характеризується такими магістральними принципами:

– вчителю необхідні знання результатів новітніх досліджень у галузі предмета викладання (предметна галузь). Вчитель має володіти сучасними дослідженнями щодо методики викладання й навчання. Основу для розвитку навчальних методів, які застосовуються вчителем в роботі з різними учнями, становить міждисциплінарне дослідження змісту предметних і педагогічних знань;

– педагогічна освіта як така має бути предметом вивчення і дослідження. Таке дослідження має дати знання про ефективність і якість педагогічної освіти, що здійснюється різними шляхами і в різних культурних контекстах;

– головне завдання полягає в тому, щоб вчителі розвинули дослідницько орієнтоване ставлення до педагогічної праці. Це означає, що вони мають вчитися: як застосовувати аналітично-неупереджений підхід в своїх роботі; як приймати свої рішення й обґрунтовувати судження, базуючись на спостереженні та досвіді; як систематично розвивати своє викладацьке й навчальне середовище тощо.

*Компетентності щодо співробітництва і взаємодії* (співробітництво і взаємодія між студентами, педагогічним персоналом, батьками і школами; ефективна співпраця з місцевою громадою, з провайдерами, які здійснюють підготовку на місцях та з посередниками; комунікаційні вміння; використання навчальних методів, які потребують взаємодії; сприяння надійному і поважливому шкільному середовищу).

Результати аналізу показали, що сучасна і майбутня педагогічна освіта має більше концентруватися на поліпшенні здатності вчителів до співробітництва та взаємодії з колегами, батьками, а також з іншими партнерами поза школою. Стимулювання взаємодії між вчителями є важливим з багатьох причин, зокрема для того, щоб вони були здатними обговорювати учнівські/студентські проблеми, поведінку й результати навчання або проблему поліпшення робочих умов у школі тощо. Проте в шкільній культурі деяких країн вчителі є традиційно автономними індивідуумами – вони не схильні до об'єднання з колегами і до праці в команді. Подібна ситуація в університетах деяких країн, де відсутня традиція співробітництва між професорсько-викладацькими кадрами.

В цілому значення компетентностей щодо співробітництва і взаємодії в педагогічній освіті постійно зростає. Зокрема, різними шляхами збільшується використання методів роботи в команді, розширюється співробітництво з батьками тощо.

*Компетентності щодо оцінки якості* (розуміння й використання принципів оцінювання, систематичне використання оцінки

якості, використання результатів оцінювання для поліпшення викладання й підвищення стандартів навчальних досягнень).

Оцінка освіти стала важливим знаряддям розвитку системи освіти на всіх рівнях і все більше стає інструментом розвитку педагогічної діяльності, аніж інструментом контролю. Складовою частиною процесу оцінювання є самооцінка, проте її завдання полягають у саморозвитку праці вчителя на його робочому місці. Зовнішнє оцінювання використовується не тільки як завершальна контрольна процедура, а й як супроводжуючий навчання процес. Загалом спостерігається така тенденція: від оцінки якості освіти — до розвитку якості у напрямі дієвості й ефективності освіти. Навіть у тих країнах, де оцінка якості освіти не була поширена традиційно, до цих проблем почали підходити серйозніше. Важливо зазначити, що в кількох країнах на різних рівнях освіти використовуються різні системи і методи оцінки якості.

На жаль, у багатьох інтерв'ю відзначається, що уміння й компетентності щодо оцінки якості продовжують залишатися не дуже важливими донині, тому їм не відводиться належне місце в курикулах педагогічної освіти багатьох країн. Оцінка якості в сучасному світі стає складовою частиною будь-якої діяльності, включаючи шкільну.

*Компетентність щодо мобільності* (підтримка європейських і міжнародних контактів учнів і вчителів; стимуляція обмінів студентами; вивчення і використання європейських мов; вивчення й розуміння різних європейських культур).

У наші дні мобільності надається більше уваги, ніж раніше. Співробітництво в освіті, особливо зростання студентських обмінів у деяких країнах (наприклад, у Фінляндії) розглядають як механізм підняття освіти і досліджень до найвищих міжнародних стандартів. Проте в Італії та Іспанії мобільність зраховують до тих груп компетентностей, які розвиваються не досить ефективно. Цікаво, що в одному із інтерв'ю наголошується, що сприяння учнівській і вчительській мобільності допоможе у вивченні іноземних мов й розвитку широкого набору мовних умінь у школах, особливо в тих країнах, де існує сильна мовна ідентичність і відповідні національні традиції. Дослідження показує, що на темпи зростання мобільності й масштаби участі освітян у міжнародних заходах і акціях певний уповільнюючий вплив здійснюють ті країни, освітні системи яких не виявляють активності у сфері іноземних мов (Франція, Італія, Каталонія, Шотландія). Вони вважають, що вже включені у широкомасштабний мовний простір з підвищеною внутрішньою мобільністю і тому немає необхідності у вивченні інших мов. Проте необхідно пам'ятати, що в університетах цих країн навчається значна кількість студентів із різних країн та мовних регіонів. Наприклад, в Каталонії вчиться багато студентів з Південної Америки (Аргентини, Колумбії та інших), хоча більшість з них отримують ступінь магістра не в сфері педагогічної освіти. Натомість в інших країнах, розташованих в обмежених мовних регіонах (Фінляндія),

знання іноземних мов є важливим і обов'язковим для школярів початкової школи і навіть на етапі дошкільного виховання.

Таким чином, для підвищення мобільності та сприяння гармонізації європейського простору мають підтримуватися й стимулюватися мовні уміння й знання іноземних мов як в шкільних курикулумах, так і в курикулумах педагогічної освіти в країнах-членах. 65% опитаних вважає, що міжнародна мобільність є важливим, але не вирішальним фактором, а 26% — що міжнародна мобільність є дуже важливою.

*Управлінська компетентність* (опорні управлінські уміння, пов'язані з розвитком закладу і навчального середовища; співробітництво між закладами і громадами; розвиток персоналу; стратегічне, педагогічне й економічне управління, стимулювання вчителів щодо кар'єрного розвитку).

Управління — це одна із груп компетентностей, якій, порівняно з іншими, приділяють найменше уваги. Частково це пов'язано з різними методами й підходами до добору директорів і керівного персоналу шкіл. В низці країн управління розвивалося дуже відокремлено від освітньої системи, і директори в цих країнах є адміністраторами, які отримують спеціальну освіту й підготовку. Тому влада і політики вважають, що управлінська компетентність не належить до вчительських компетентностей. В інших — сфера управління освітою пов'язується з тими вчителями, які успішно рухаються в кар'єрі (Фінляндія), хоча останнім часом з'явилися спеціальні навчальні програми для тих, хто прагне бути керівником освіти.

*Компетентність щодо неперервного навчання і навчання упродовж життя* (підготовка і підтримка учнів і студентів до навчання упродовж життя; розуміння важливості саморозвитку для продовження професійної кар'єри тощо).

У наші дні зростає увага до підтримки в педагогічній освіті неперервності в кар'єрному розвитку. Влада і політики у сфері освіти все більше переконуються, що навчання вчителів після їхньої базової (вузівської) освіти, яке включає вступ до професії та неперервну освіту упродовж всієї професійної кар'єри, є опорною умовою для високої якості освіти. В деяких інтерв'ю наголошувалося на непевному характері викладацької професії, умінь і компетентностей. Деякі акцентує увагу на тому, що вчителі мають нести відповідальність за власне навчання, бути підготовленими до неперервного практичного дослідження й рефлексії до своєї педагогічної діяльності тощо.

Організація вступу вчителя до професії та підвищення його кваліфікації в різних країнах мають свої особливості, включаючи такі принципи положення, як обов'язовість або добровільність. Важливим є також питання, які групи компетентностей будуть включені в базову підготовку, а які — у вступ вчителя до професії й підвищення його професійної кваліфікації.

В цілому значення підвищення кваліфікації в майбутньому буде значно зростати, але в деяких європейських країнах можливості

вчителів брати участь у підвищенні кваліфікації традиційно залишаються дуже обмеженими.

Чи можна вважати, що одержані результати проаналізованого проекту є обґрунтуванням оптимального переліку компетентностей європейського вчителя? Проведене дослідження, на наш погляд, свідчить як про неоднозначність і багатовимірність трактування компетентнісного підходу в педагогічній освіті європейських країн, так і про багатоманітність його реалізації в навчальному процесі закладів педагогічної освіти в Європі. Саме тому експерти здійснили деякі узагальнення й розробили пропозиції щодо подальших дослідницьких проектів.

Майже всі групи компетентностей включені в курикулуми або інші документи педагогічної освіти в усіх без винятку європейських країнах. Проте є й такі, які мають незначне поширення в педагогічній освіті деяких країн. Найбільш поширеними є: педагогічні й предметні компетентності, компетентності щодо інтеграції теорії та практики, компетентності щодо співробітництва і взаємодії. Стосовно інших груп компетентностей (щодо оцінки якості, мобільності, управління), то вони є поширеними на рівні концепції, але мало відомими в національних курикулумах як сучасні компетентності вчителів. Компетентність щодо неперервного навчання і навчання упродовж життя стрімко вийшла на передній план і стає в наші дні все більш відомою й важливою для сучасного вчителя.

### **3.2. Утвердження європейських вимог до курикулуму педагогічної освіти**

Глибокі й різнобічні трансформації змісту освіти здійснюються, як правило, у процесі докорінних цивілізаційних і соціальних зрушень. Їх спрямованість залежить насамперед від наявних в окремих геополітичних регіонах чи країнах уявлень про те, якою має бути людина: що вона повинна знати і вміти, якими компетенціями володіти, щоб відповідати вимогам часу.

Останні кілька десятиліть ознаменувалися глобальним неперервним процесом реформування педагогічної освіти: змісту, організації процесу навчання й підготовки, професійних компетенцій вчителя тощо. Цей процес не викликає здивувань і вважається закономірним, адже він відбувається не просто на зламі тисячоліть, що характеризується просторово-часовим аспектом, а під час радикальної зміни епох: від індустріального до інформаційного суспільства знань, у розвитку якого знання, освіта, освічений людський капітал відіграють ключову роль. А відтак очікування й сподівання щодо кваліфікації вчителя — носія суспільного знання досвіду — і якості його професійної підготовки зазнають відповідних змін, зумовлених насамперед суспільними трансформаціями.

Аналіз фахової періодики засвідчив, що впродовж останніх років значно поглибився інтерес європейських експертів у галузі освіти

до проблем конструювання курикулуму педагогічної освіти й підготовки. Насамперед це пов'язано з реформуванням структури вищої освіти, посиленням академічної мобільності та встановленням еквівалентності кваліфікацій, що формують сутність сучасної освітньої політики ЄС.

### **3.2.1. Напрями курикулярних реформ педагогічної освіти**

Визначення напрямів курикулярних реформ педагогічної освіти та встановлення спільних підходів до формування курикулумів стало одним із пріоритетів діяльності спеціальних груп європейських експертів з різних університетів, які працюють в рамках дослідницьких проектів («Поширення і вплив реформування курикулуму вищої освіти у Європі» – The extent and impact of higher education curricular reform across Europe, «Гармонізація освітніх структур в Європі» – Tuning Educational Structures in Europe, «Освіта і підготовка 2010: різні системи, спільні цілі» – Education and Training 2010) під егідою Директорату з питань освіти і культури Європейської Комісії. Зупинимося детально на аналізові цих досліджень та їх результатів з метою простеження еволюції курикулумів педагогічної освіти в різних європейських країнах та формування спільних вимог до цього документа в контексті побудови загальноєвропейського простору педагогічної освіти.

Одними з основних цілей зазначених проектів стало насамперед:

– дослідження розвитку курикулярних реформ у педагогічній освіті,

– визначення ключових напрямів реформування,

– аналіз результатів за пріоритетними напрямами та встановлення чинників, «що спрацьовують на ефективне досягнення позитивних результатів»,

– а також вивчення заходів успішного впливу на процес реформування.

Для виконання поставлених завдань дослідники вивчили національні звіти європейських країн про курикулярні реформи педагогічної освіти, здійснили соціологічне дослідження з метою визначення поглядів респондентів щодо сприйняття чи несприйняття реформ, а також проаналізували приклади успішної практики реформування, основані на очевидних фактах.

Необхідно зазначити, що у своєму дослідженні міжнародні експерти спиралися на утверджене в європейському освітньому просторі розуміння педагогіки як мультидисциплінарної галузі освіти, до формування якої причетна низка фундаментальних основоположних наук, зокрема психологія, соціологія, філософія, лінгвістика, політологія, соціальна антропологія та історія.

Авторитетні європейські дослідники (Ф. Бухбергер, Р. Вагенаар, Х. Гонзалес) наголошують, що, оскільки педагогіка має чітку гуманітарну й антропологічну спрямованість, моральні та етичні цінності визначаються у ній найвищим пріоритетом, відповідно до

якого різні навчальні предмети (математика, мова і література, природничі науки, соціальні науки, гуманітарні науки) повинні використовуватися для глумачення сутності викладання, навчання, оцінювання у широкому розмаїтті соціально-культурних контекстів.

Аналіз автентичної літератури засвідчив, що майже в усіх європейських країнах курикулуми та кваліфікаційні стандарти розроблено відповідно до положень та рекомендацій Міністерств освіти, а також авторитетних професійних органів, наприклад, вчительських рад, що сприяє встановленню певного рівня однорідності програм підготовки. Але деякі країни відстоюють високу автономію своїх університетів, вона є настільки сильною й традиційно усталеною, що поширюється і на розробку навчальних програм та формування курикулуму в цілому. А відтак у різних університетах навіть у межах однієї країни можуть спостерігатися значні відмінності у структурі та навчально-методичному забезпеченні однакових курсів професійної педагогічної освіти.

Дослідження показало, що системи професійної підготовки вчителів є настільки дивергентними та специфічними, що співробітництво в цій галузі все ще полягає в розробці перспективних планів щодо вибудовування спільних підходів до змісту педагогічної освіти в Європі. Курикулярні реформи в педагогічній освіті відбуваються набагато складніше, ніж в інших галузях вищої освіти. На думку фахівців, три чинники ускладнюють ситуацію, а саме:

1) наявність різних типів програм підготовки вчителів для різних освітніх рівнів (дошкільної, початкової, середньої освіти);

2) наявність різних типів навчальних інституцій, що пропонують навчальні програми (університети, інституції неуніверситетського сектору, спеціалізовані педагогічні коледжі);

3) програми підготовки вчителів-предметників до викладання одного-двох предметів у школі — особливо в університетському секторі — логічно переплітаються з подібними програмами-спеціалізаціями (мови, математика, біологія, економіка тощо). Таке приєднання до програм-спеціалізацій реалізується різноманітними шляхами залежно від структурної специфіки національних освітніх систем.

Такий стан справ пояснюється здебільшого тим фактом, що в більшості європейських країн структура і зміст педагогічної освіти значною мірою сформовані й обмежені національними контекстами та історією. Держава, будучи основним роботодавцем випускників педагогічних навчальних інституцій, має посилений вплив на формування курикулуму педагогічної освіти й підготовки, а відповідні вимоги загалом знижують гнучкість навчальних програм у цій галузі. Про це переконливо свідчать результати дослідження «Курикулум педагогічної освіти в країнах ЄС» — *Teacher education Curricula in EU (2010 p.)*, здійсненого в межах програми Європейської Комісії «Освіта і підготовка 2010».

Проаналізувавши об'єктивні дані 27 країн Європейської Співдружності, науковці дійшли висновку, що організаційно-структурний формат педагогічної освіти й курикулуму залежить від державної



політики та стратегій розвитку вищої педагогічної освіти в кожній країні Єврорегіону. З огляду на це, експерти наводять докази на користь існування двох ключових моделей визначення курикулуму для базової педагогічної освіти в межах ЄС.

Отже, відповідно до першої моделі, яка прослідковується у 24 країнах-членах Європейської Співдружності, а саме в Австрії, Бельгії, Болгарії, Кіпрі, Чеській Республіці, Данії, Естонії, Фінляндії, Франції, Німеччині, Угорщині, Ірландії, Італії, Латвії, Литві, Нідерландах, Польщі, Португалії, Румунії, Словаччині, Словенії, Іспанії, Швеції та Великій Британії Міністерства освіти або інші уповноважені органи управління освітою визначають рамки та формують регуляторні документи в межах чинного національного законодавства для вищих педагогічних навчальних закладів щодо розробки ними власних курикулумів на автономних засадах.

У зазначених країнах нормативні документи загальнонаціонального рівня пропонують лише загальні підходи до організації педагогічної освіти й підготовки вчителів. Зазвичай ці рекомендації стосуються опису програм для отримання академічних ступенів та окреслення умов їх реалізації. Зокрема, в них може регулюватися кількість годин, відведених на певні модулі програми, або кількість кредитів, необхідних для одержання того чи іншого ступеня вищої освіти.

Загалом дослідники наголошують, що в більшості досліджуваних країн Європи рівень регуляції національним законодавством курикулумів педагогічної освіти встановити досить складно. За даними ОЕСР, кореляція між національним та інституційним рівнями може бути 70% за першим та відповідно 30% за другим, як, приміром, у Великій Британії, або 60% за національним рівнем та 40% за інституційним, що характерно для педагогічної освіти Словенії. При цьому в країнах з федеральним державним устроєм (Австрія, Німеччина, Іспанія, Велика Британія) кожна територіальна одиниця має власні органи управління педагогічною освітою, а відтак і нормативну базу щодо її функціонування. Однак основоположні рамкові документи розробляються й затверджуються на загальнонаціональному рівні, тому кожна федеральна територіальна одиниця, як правило, несе відповідальність за організацію педагогічної освіти відповідно до законодавства країни.

Друга модель визначення курикулумів педагогічної освіти й підготовки вчителів розповсюджена у Греції, Люксембурзі та Мальті. Її суть полягає в тому, що саме заклади педагогічної освіти мають виключне автономне право встановлювати вимоги і визначати рамки курикулумів. Узагальнено цю інформацію представлено в таблиці 3.2.1 «Рівні встановлення вимог до курикулумів педагогічної освіти в країнах ЄС».

Загалом учені й викладачі-практики в результаті багатолітньої спільної дослідницької діяльності дійшли висновку, що підготовку вчителя необхідно аналізувати в межах двох взаємопов'язаних галузей, а саме: педагогічної освіти (Teacher Education) та

педагогічних наук (Education Sciences). Такий поділ є чинним з 1997 р. і розміщений у класифікаторі ЮНЕСКО (ISCED 1997).

Згідно з ним галузь педагогічної освіти містить загальні та спеціальні програми підготовки вчителів для дошкільних закладів,

Таблиця 3.2.1.

**«Рівні встановлення вимог до курикулумів педагогічної освіти в країнах ЄС»**

Країна	Інституції, що встановлюють вимоги	ВНЗ педагогічної освіти автономно	Уряд встановлює загальні вимоги / ВНЗ інтерпретує до власних потреб
Австрія	Університети розробляють курикулуми автономно / Федеральне міністерство їх затверджує		✘
Болгарія	Уряд розробляє нормативні документи / університети формують курикулуми автономно		✘
Чехія	Курикулум встановлюється Акредитаційною комісією Міністерства освіти. Зміст навчальних програм наповнюється факультетами університетів		✘
Данія	Парламент затверджує нормативні документи, а ВНЗ автономно формують зміст педагогічної освіти		✘
Естонія	Уряд розробляє Національний план розвитку педагогічної освіти / університети впроваджують рекомендації		✘
Фінляндія	Законодавство розробляється на національному рівні / університети автономно формують курикулуми		✘
Франція	Курикулум педагогічної освіти визначається на національ-		✘

Продовження таблиці 3.2.1.

	ному рівні, а ВНЗ його запроваджують		
Німеччина	У різних Федеральних землях вимоги до курикулумів різні, проте загальні положення щодо структури, змісту, стандартів педагогічної освіти координуються «Конференцією міністрів освіти і культури ФРН»		×
Греція	Повна автономія інституцій педагогічної освіти	×	
Угорщина	Уряд розробляє загальні положення, університети формують детальний курикулум		×
Ірландія	Міністерство освіти та Національна рада курикулуму й оцінювання розробляють рамкові рекомендації / ВНЗ на їх основі формують курикулум автономно		×
Італія	На загальнонаціональному рівні Міністерство освіти затверджує вимоги до формування курикулуму, а ВНЗ наповнюють їх навчальним змістом самостійно		×
Люксембург	Університети розробляють курикулуми самостійно	×	
Мальта	Університети розробляють курикулуми самостійно	×	
Польща	Міністерство освіти і спорту встановлює основні вимоги, а ВНЗ формують зміст курикулуму		×
Румунія	Міністерство освіти, науки і молоді встановлює вимоги, а університети розробляють курикулуми відповідно до вимог		×
Словацьчина	На національному рівні формується 60% курикулуму, 40% додають університети		×

Іспанія	На національному рівні Міністерство освіти розробляє загальні вимоги, відповідно до яких ВНЗ формують курикулуми, що затверджуються Координаційною радою університетів		×
Швеція	Уряд розробляє загальні вимоги, на основі яких університети самостійно планують курикулуми		×

початкових, середніх, професійно-технічних шкіл, інституцій освіти дорослих та інклюзивних програм, а також викладачів педагогічних вищих навчальних закладів. Натомість напрям освітньо-педагогічних наук включає такі предметні галузі, як створення та конструювання курикулумів для професійних та загальноосвітніх предметів; моніторинг та оцінювання; тестологія та вимірювання якості освіти, педагогічні дослідження тощо.

Розглянемо детальніше стан реформування курикулуму професійної підготовки вчителя в контексті побудови загальноєвропейського простору вищої освіти і науки у двох зазначених галузях.

Так, одним із основних завдань Болонського процесу є введення трициклової структури ступенів вищої педагогічної освіти:

- I) бакалавр,
- II) магістр,
- III) доктор філософії з певної галузі наук.

Нині спостерігається наявність різноманітних практичних підходів до реалізації зазначеного завдання в галузі педагогічної освіти. Такі країни, як Велика Британія та Ірландія вже давно використовують трициклову структуру вищої освіти, інші ж перебувають на різних етапах її розробки та імплементації. Але жодна з європейських країн не відмовилася від гармонізації структури вищої педагогічної освіти в контексті інтеграційних процесів.

Дослідження показало, що в університетах більшості європейських країн пропонуються програми першого рівня вищої освіти бакалавра або еквівалентні йому для підготовки вчителів середньої школи, початкової школи і дошкільних навчальних закладів. У половині країн Європи курси базової педагогічної освіти для першого та другого рівнів вищої освіти (бакалавр/магістр) також розраховані на підготовку викладачів університетів і професійних коледжів. Більшість країн має програми подальшого професійного розвитку для вчителів та інших фахівців у галузі освіти, які не завжди передбачають присвоєння вищої кваліфікації, однак за бажанням педагога можуть набути ступенів другого й третього рівнів вищої освіти за зазначеними напрямками педагогічної освіти.

Вивчення джерел засвідчило наявність неузгодженості щодо того, в який спосіб педагогічна освіта має бути адекватно адаптована до трициклової структури вищої освіти, беручи до уваги існуюче напруження між академічними та професійними вимогами до педагогічної підготовки та до вчителя як кінцевого продукту такої підготовки, вимогами з боку держави як роботодавця, а також інституцій, які відповідають за забезпечення якості.

У половині європейських країн певні програми підготовки вчителів пропонуються лише на рівні першого ступеня (бакалавра). В інших країнах вчительські ступені пропонуються лише на післядипломному рівні, не обов'язково передбачаючи присвоєння магістерського ступеня. У Данії, Норвегії, Португалії, Австрії, Швеції функціонують 3- чи 4-річні програми підготовки вчителів, що не відповідає вимогам Болонського процесу, або з частковою адаптацією, наприклад, для підготовки вчителів для початкової школи. У Туреччині більшість вчителів повинні мати ступінь магістра для отримання права викладати. У Чеській Республіці, Естонії та Німеччині ступінь магістра є обов'язковим для вчителів початкової освіти, у Великій Британії та на Мальті достатньо мати диплом, вищий від бакалавра, а в Данії достатньо пройти 4-річну програму бакалавріата. Іншою є ситуація з підготовкою вчителів для старшої середньої школи, для яких у більшості європейських країн вимагається наявність диплома магістра.

Різноманітність цих моделей має значний вплив на включення чи не включення педагогічної освіти в двоциклову структуру. У Фламандській общині Бельгії підготовка вчителя дошкільної, початкової та молодшої середньої освіти організована за професійно-орієнтованою програмою бакалавра. Проте програми підготовки вчителів для старшої середньої школи, як правило, виключені з двоциклових дебатів. Загалом аналіз національних звітів більшості країн свідчить, що вони все ще намагаються дійти згоди в питаннях узгодження процесу підготовки вчителів з двоцикловою структурою.

Щодо інтеграції предметних дисциплін та фахової педагогічної підготовки, то в Європі нині функціонують дві моделі. В межах першої моделі — послідовної, — що застосовується в Ірландії, чітко розмежовується спеціально-предметний та професійно-педагогічний компоненти (дидактика, педагогіка тощо) підготовки. Друга модель — паралельна, або інтегрована, — прикладом якої є система педагогічної освіти Латвії, дає змогу студентам під час навчання на програмах бакалаврського рівня обирати модулі, пов'язані з психолого-педагогічною підготовкою. По закінченні програми студенти одержують педагогічну кваліфікацію. Деякі країни, наприклад Англія, Литва, Кіпр, Ісландія та Італія, практикують обидві моделі: послідовну та паралельну, які, у свою чергу, диференціюються за рівнями шкільної освіти, а саме: програми підготовки вчителів для дошкільної, початкової шкільної, середньої шкільної освіти тощо. Такі програми, як правило, є бакалаврського рівня і тривають 3–4 роки з інтегрованими курсами дидактики та педагогіки.

Необхідно зазначити, що найперша паралельна модель педагогічної освіти запроваджена в Люксембурзі. Це чотирирічна програма вищої педагогічної освіти, яка надає кваліфікації вчителя дошкільної, початкової шкільної освіти, а також викладача підготовчих класів середньої технічної школи та закладів для дітей зі спеціальними потребами.

У Нідерландах програми педагогічної освіти університетського рівня пристосовані до двоциклової структури у такий спосіб:

1) по завершенні певної бакалаврської програми студенти вступають на дворічну магістерську програму або

2) по завершенні навчання на будь-якій магістерській програмі продовжують підготовку на однорічному професійно-педагогічному магістерському курсі.

У Німеччині на рівні експерименту багато педагогічних програм було переведено на двоциклову структуру. Найбільших проблем при цьому зазнали програми підготовки вчителів середньої шкільної освіти, за якими згідно з національними стандартами вчителі мають отримати кваліфікацію з двох предметних галузей. Педагоги визнають, що упродовж лише двох років надати високий рівень освіти і підготовки за двома предметами вкрай важко. З огляду на це, було прийнято рішення про перенесення навчання за другою предметною спеціальністю до програми магістерського рівня та поєднання його з фаховою педагогічною підготовкою. З другого боку, це привело до серйозної інтеграції двох циклів вищої педагогічної освіти й обмежило можливості мобільного пересування студентів навіть на національному рівні. Також у цій країні існує безкоштовна дворічна програма професійної педагогічної підготовки, яку можна пройти в державних університетах по завершенні магістерського курсу навчання, але держава не гарантує випускникам працевлаштування.

Франція значно вирізняється у своїх підходах до організації професійної педагогічної освіти і підготовки. В цій країні професійна педагогічна підготовка як частина педагогічної освіти здійснюється окремо від університетської спеціально-предметної освіти. Освітнє законодавство Франції вимагає попереднього відбору студентів на курс педагогічної професійної підготовки у вигляді спеціальних екзаменів, які приймають відповідні організації. Студентам, які пройшли відбір, держава оплачує курс професійної підготовки й гарантує отримання посади вчителя за умови успішного завершення навчання.

Важливим є той факт, що в ході дослідження експерти зіткнулися з аномальною ситуацією в галузі педагогічної освіти щодо впровадження першого і другого ступенів вищої освіти. Ця аномалія, зокрема, прослідковується в застосуванні послідовної моделі підготовки вчителів, у межах якої студенти вивчають одну чи кілька академічних дисциплін, що становить 180–240 кредитів за Європейською кредитно-трансферною системою (ЄКТС), попередньо до післядипломного компонента педагогічної освіти, який відповідає 60–90 кредитам ЄКТС. Попри те, що студенти — майбутні вчителі — повинні накопичити в цілому 240–320 кредитних одиниць впродовж

всього терміну базової професійної підготовки для отримання вчительської кваліфікації, в деяких країнах навіть наявність 300+ кредитів не є достатньою для завершення другого циклу вищої освіти та одержання ступеня магістра.

На думку вчених, складно окреслити це питання без диференціації структур вищої освіти, які склалися до та після запровадження Болонського процесу. Річ у тім, що до затвердження Болонської декларації перший цикл вищої освіти повинен був містити майже 300 кредитних одиниць у перерахунку на ЄКТС. Нові легітимно затверджені розрахунки кредитних одиниць нині запроваджені лише частково, про що свідчить зібрана експертами інформація з європейських університетів.

Однак сучасні стандартоорієнтовані підходи до реформування вищої професійної освіти в Європі, встановлення Європейської рамки кваліфікацій — European Qualification Framework (2005 р.) та Єдиних європейських принципів визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій — Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2006 р.) спонукають до консолідації європейських та національних інституцій у напрямі формування єдиних стандартів професійної підготовки для різних категорій педагогічного персоналу.

Загалом аналіз звітної документації Директорату з питань освіти і культури Європейської Комісії щодо реалізації курикулярного реформування педагогічної освіти, а також вивчення результатів практичних підходів до формування змісту педагогічної освіти в європейських університетах показав, що основним викликом зазначених процесів визнано збалансування фахово-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін (компонентів) у межах двох (бакалавр — магістр) циклів підготовки. Експерти Єврокомісії разом з представниками педагогічної науки та освіти в результаті ретельного всебічного вивчення та аналізу реалій розвитку педагогічної науки та з урахуванням завдань Болонського процесу запропонували узгоджений опис ступенів вищої педагогічної освіти, карти професій та кваліфікаційних дискрипторів, а також навчального навантаження за кредитно-трансферною системою.

Фахівці пропонують три шляхи узгодження першого і другого циклів вищої педагогічної освіти, а саме:

1. Перший цикл вищої освіти з обраного предмета спеціалізації, що дорівнює 180–240 кредитним одиницям, продовжується другим циклом послідовної професійно-педагогічної освіти у 90–120 кредитів (вимагається мінімум 90 кредитів за умови, що дисципліна «Педагогіка» чи «Дидактика» входили до змісту навчання в першому циклі), включаючи дослідницький компонент підготовки.

2. Перший цикл вищої освіти з обраного предмета спеціалізації, що дорівнює 180–240 кредитним одиницям, продовжується в межах другого циклу вищої освіти за двома шляхами на вибір: 1) послідовна професійно-педагогічна підготовка у 60 кредитів; 2) додаткове навчання в галузі «Педагогічні науки» (60 кредитів) у спеці-

ально визначений короткий термін або структурований період вступу в педагогічну практичну діяльність, включаючи дослідницький компонент підготовки.

3. Інтегрований перший цикл вищої освіти, в якому одночасно поєднується спеціально-предметна та професійно-педагогічна підготовка у 240 кредитів і який продовжується другим циклом вищої освіти в галузі «Педагогічні науки» (60 кредитів) або структурованим періодом вступу в педагогічну практичну діяльність, включаючи дослідницький компонент підготовки.

Наявна різноманітність програм підготовки вчителів у країнах ЄС також спричинила необхідність їх класифікації за циклами вищої освіти та ступеннями кваліфікації. Отже, дослідження показало, що програми підготовки вчителів для дошкільних, початкових, середніх шкіл та інших навчальних закладів у межах бакалаврської підготовки пропонують навчальні курси з педагогічних наук, спеціальні предметні дисципліни, курси зі спеціальної педагогіки, а також педагогічну практику під керівництвом ментора, термін якої варіюється в різних країнах. Студенти також вивчають одну-дві академічні дисципліни або за паралельною (вчителі дошкільної, початкової школи) або за послідовною (найчастіше вчителі середньої школи) моделями підготовки.

В усіх європейських країнах вчителі середньої школи повинні мати перший ступінь вищої освіти з предмета спеціалізації, який, як правило, отримують попередньо до педагогічної професійної підготовки згідно з послідовною моделлю, що характерна для Великої Британії, Ірландії, Іспанії. В деяких країнах, наприклад у Фінляндії, майбутній учитель має успішно завершити навчання за магістерською програмою для одержання Статусу кваліфікованого вчителя й відповідно педагогічної посади.

Вчителі, які мають диплом бакалавра, можуть здійснювати викладацьку діяльність у: школах різних рівнів, закладах дошкільної освіти, закладах професійної освіти. Вчителі-предметними, зокрема математики, комп'ютерних наук, іноземних мов, мають широкі можливості для працевлаштування поза освітньою галуззю, зокрема у сфері інформаційно-комунікаційних технологій та бізнесу.

Магістерський цикл вищої педагогічної освіти характеризується наявністю широкого кола спеціальних програм для подальшого професійного розвитку і передбачає присвоєння ступеня «магістр», а подекуди різних видів дипломів. Навчання у другому циклі, як правило, розраховане на поглиблення обраної фахівцями спеціалізації або на здобуття кваліфікації в новій предметній галузі. Наприклад, закінчивши перший цикл навчання, фахівець одержує диплом у галузі «Математика» (спеціально-предметна підготовка), а під час другого циклу навчання стає вчителем математики, прослухавши курс психолого-педагогічної підготовки.

Зазвичай ступені другого циклу навчання у галузі педагогічної освіти включають такі навчальні курси:

— спеціальна педагогіка,



- дошкільна педагогіка,
- дидактика, орієнтована на викладання предметів спеціалізації (методика викладання),
- педагогіка вищої освіти,
- освіта дорослих,
- управління навчальною діяльністю та консультування.

Більшість програм другого циклу містять суттєвий компонент викладацької практики, який супроводжується написанням теоретичного або прикладного дисертаційного дослідження і зраховується при завершенні курсу навчання. Викладацький компонент включає розвиток професійних умінь і навичок щодо систематичного спостереження, тестування, діагностики, консультування, а також поглиблення й розширення всього спектра необхідних для професійної діяльності знань і розуміння сутності навчального процесу та викладацької роботи.

Вивчення літературних джерел за темою дослідження показав, що в багатьох країнах ЄС існують дослідницькі програми другого циклу вищої педагогічної освіти, котрі пов'язані з подальшим навчанням у третьому циклі докторської підготовки. Отримавши диплом магістра педагогічної освіти, випускники університетів працевлаштовуються вчителями у різних типах шкіл (Фінляндія); обіймають управлінські та керівні посади в навчальних закладах та органах управління освітою або посади спеціалістів та інспекторів у навчальних закладах; стають науковцями — дослідниками освітньої галузі, радниками з питань управління освітою. Часто їхня діяльність пов'язана з координаційною та консультативною роботою в закладах спеціальної освіти.

Структура третього циклу вищої педагогічної освіти в європейських країнах є спільною для обох галузей професійної підготовки вчителів і зазвичай передбачає наявність двох основних програм:

- 1) дослідницький ступінь доктора філософії в галузі педагогічної освіти (doctorate by research);
- 2) ступінь доктора філософії в галузі педагогічної освіти професійного спрямування (professional doctorate).

Дослідницький докторський ступінь зазвичай потребує екзамену і здійснення ґрунтовного та оригінального авторського дослідження, виконаного на високому міжнародному рівні й обов'язково представлено у вигляді дисертаційної роботи. Натомість у Данії, Португалії, Ірландії, Великій Британії ширшої популярності набув докторський ступінь з вираженим професійним спрямуванням. Такі програми підготовки включають компонент поглибленого вивчення предмета (спеціально-предметної підготовки) та написання дисертації на основі здійснення оригінального дослідження, подібного, але меншого за обсягами, ніж передбачається програмою дослідницького докторського ступеня.

З огляду на посилення значення дослідницького компонента в професійній підготовці вчителів та нагальної необхідності формування в них дослідницької компетентності, розробники курикулумів у більшості країн європейського континенту переконані, що перший

цикл вищої освіти має містити навчальні курси, пов'язані з розвитком науково-дослідницьких знань й умінь та практичною розробкою дослідницького проекту для здійснення теоретичного чи прикладного (емпіричного) дослідження. Випускники педагогічних факультетів університетів, які отримали ступінь доктора філософії з педагогічної освіти, як правило, можуть обирати посади викладачів університетів, політехнічних вищих навчальних закладів, коледжів; спеціалістів у профільних міністерствах і відомствах. Також мають право розвивати наукову кар'єру у науково-дослідних інституціях за спеціальностями управління освітою й адміністрування навчальних закладів, забезпечення якості освіти, конструювання курикулуму тощо.

Не менш цікавою, на наш погляд, є структура професійної підготовки педагогів у галузі педагогічної науки. Важливо зазначити, що в країнах ЄС нині існує значна різноманітність курсів за цим напрямом підготовки для першого циклу вищої педагогічної освіти (бакалавр), які передбачають ретельне вивчення на високому теоретичному рівні особливостей розвитку й функціонування різних освітніх систем у культурному, політичному, соціоекономічному й історичному контекстах.

У цілому ключові структурні компоненти змісту зазначених курсів є схожими для різних європейських країн, однак зміст такої програми в кожному конкретному університеті може відрізнятися відповідно до її мети, логічного обґрунтування та потреб студентів. Також розроблено поглиблені курси за зазначеними напрямками для підготовки магістрів, які бажають продовжувати навчання за докторськими програмами. Охарактеризуймо детальніше типові ступені та кваліфікації в галузі «Педагогічні науки».

Перший цикл є мультидисциплінарним з поглибленим вивченням другого предмета спеціалізації. У деяких країнах (Іспанія) програми першого циклу передбачають вивчення одного предмета спеціалізації з ретельним опануванням педагогіки в широкому комплексному підході. Як правило, аналізовані програми розроблені на основі широкого спектра інтелектуальних ресурсів, теоретичних ідей, академічних підходів для роз'яснення сутності освіти, педагогіки та контекстів, у яких вона розвивається. Зазвичай ступені першого циклу вищої освіти у галузі педагогічної науки включають поряд з іншими такі навчальні курси:

- принципи освіти;
- історія освіти;
- соціологія освіти;
- освіта дорослих;
- педагогічна психологія;
- робота з молоддю;
- робота з громадою;
- розвиток курикулуму;
- освітнє адміністрування;
- робота з охорони здоров'я;
- управління людськими ресурсами;

- управління інформацією та бібліотечна справа;
- соціальна педагогіка;
- спеціальна освіта;
- освітня політика;
- освітні інновації;
- шкільний менеджмент.

Останніми роками в більшості університетів європейських країн на педагогічних відділеннях спостерігається запровадження спеціального компоненту «Науково-педагогічні дослідження», що містить, зокрема, предмети:

- методологічні основи науково-педагогічних досліджень;
- методи і моделі науково-педагогічних досліджень;
- основи статистики.

Дослідники зазначають, що навчальні програми галузі педагогічних наук розвивають різні способи мислення й у такий спосіб мають високий ступінь взаємозамінності, тому випускники цих освітніх програм можуть працевлаштовуватися у багатьох закладах соціально-гуманітарної сфери. Так, вони можуть працювати в: музеях; молодіжних організаціях; громадських об'єднаннях; видавництвах, розробляючи, редагуючи або здійснюючи експертизу навчальних матеріалів; національних та місцевих органах управління освітою; дорадчих освітніх інституціях консультантами в галузі освіти; закладах, що надають різні освітні послуги; закладах, де навчаються специфічні групи людей, наприклад дорослі, люди третього віку, іммігранти тощо.

Навчання на магістерських програмах другого циклу вищої освіти, як правило, розраховане на поглиблення обраної фахівцями спеціалізації. Спеціалізації включають переважно психолого-педагогічні напрями, а саме: педагогічна психологія; освітній менеджмент, охорона здоров'я у початковій школі, педагогічна антропологія, філософія освіти, соціологія освіти. Важливим є той факт, що більшість програм другого циклу містить години, відведені на практичну педагогічну практику. Так, в Іспанії, Фінляндії, Ірландії, Великій Британії програми другого циклу передбачають педагогічну практику на робочому місці.

Дослідження показало, що в багатьох країнах існують суто дослідницькі магістерські програми другого циклу, але у будь-якій іншій магістерській підготовці не менше 30% навчального часу відводиться для виконання наукових досліджень або прикладних дослідницьких проектів. У цілому типовими програмами, за якими можна отримати ступінь магістра у галузі «Педагогічні науки», є такі:

- спеціальна освіта;
- педагогіка третього віку;
- полікультурна освіта;
- педагогічне оцінювання;
- управління школою / шкільний менеджмент;
- освіта дорослих;
- педагогіка дозвілля;
- соціальна педагогіка.

Дослідники курикулуму професійної підготовки вчителів переконані, що вона взаємопов'язана з багатьма іншими навчальними програмами на присвоєння ступенів вищої освіти. Результати їхніх наукових розвідок підтверджують такі переконання, насамперед тому, що:

— по-перше, вчителі повинні мати ґрунтовну предметну основу в підготовці, тому всі предмети, які входять до переліку шкільного курикулуму, тією чи іншою мірою пов'язані з педагогічною освітою;

— по-друге, предмети з галузі педагогічної науки часто входять до складу навчальних програм інших галузей освіти, наприклад історії, адміністрування бізнесу, музейної справи тощо;

— по-третє, в багатьох європейських університетах студенти, які насамперед навчаються на факультетах соціальних наук (психології, соціології, антропології, політології), часто обирають педагогічні дисципліни як такі, що входять до варіативного компонента курикулуму;

— по-четверте, в деяких галузях педагогіки, як, наприклад, педагогічній психології, кваліфікація базового першого ступеня з психології може доповнюватися чи продовжуватися здобуттям магістерського ступеня з педагогічної психології;

— по-п'яте, педагогічні дисципліни також входять до широкого кола навчальних програм у галузі соціальних та гуманітарних наук.

### ***3.2.2. Європейські принципи удосконалення навчальних програм***

Опрацювавши великий обсяг фактичного матеріалу з посиланням на власні емпіричні дослідження в межах проекту «Гармонізація освітніх структур в Європі», експерти дійшли висновку про необхідність перегляду підходів до конструювання курикулуму професійної освіти й підготовки педагогів. Це завдання набуло особливої ваги з огляду на необхідність забезпечити спільне розуміння якості вищої педагогічної освіти, а також розробити необхідні засоби, за допомогою яких університети мали б змогу розвивати, підтримувати й підвищувати якість навчальних програм у широкому європейському контексті.

Дослідники виокремили п'ять ключових напрямів, а саме:

1) конкретизація широкого/загального та вузького/специфічного визначення понять «знання/базовий курикулум/зміст освіти» у взаємозалежності та взаємовпливі;

2) визначення впливу модульного підходу до організації навчального процесу на конструювання курикулуму;

3) з'ясування спільних компонентів у курикулумі педагогічної освіти та підготовки;

4) визначення ключових компонентів програм педагогічної освіти;

5) здійснення глибокого порівняльного аналізу навчальних курсів педагогічного профілю.

Розглянемо зазначені напрями аналітичної діяльності детальніше. Головним результатом досліджень, на нашу думку, стало формулювання експертами визначення явища «курикулум педагогічної освіти»

на основі трактувань, що найчастіше використовуються в сучасній педагогічній теорії й практиці європейських країн. Адже відомо, що в зарубіжній педагогіці налічується понад 400 тлумачень курикулуму, і нині так називають усі предмети та їх зміст, що викладаються у навчальному закладі.

Відповідно до документів європейських освітніх організацій поняття «курикулум» означає «план для навчання», що складається з інтегрованого, логічно послідовного, взаємопов'язаного комплексу навчальних ситуацій і містить:

- 1) чіткі цілі та завдання навчання;
- 2) зміст навчання;
- 3) методики навчання та, відповідно, викладання;
- 4) поведінкові кліше, які формують культуру навчання;
- 5) навчальні матеріали;
- 6) процедури моніторингу й оцінювання навчання студентів;
- 7) процедури оцінювання викладацької діяльності педагогів;
- 8) структуру навчального процесу (робочу навчальну програму),
- 9) механізми адаптації до індивідуальних потреб та попереднього освітнього досвіду студентів.

Крім того, представники педагогічної еліти дійшли висновку, що конструювання курикулуму педагогічної освіти й підготовки потребує 1) ретельного аналізу: професійних ролей вчителів, що значною мірою залежать від культурного і соціального контексту; професійних функцій учителів (викладання, виховання, консультування, оцінювання, впровадження інновацій, здійснення досліджень тощо); кваліфікацій, необхідних для виконання означених професійних ролей та функцій; 2) адаптації моделей набуття таких кваліфікацій; 3) орієнтації навчальних програм на професійні ролі, функції та кваліфікації.

По-друге, модуль має розглядатися як невід'ємний компонент освітньої програми, який відповідає 6–15 кредитам і містить: опис цілей та завдань відповідно до змісту програми; опис результатів навчання (знання, вміння, компетенції); навчальні стратегії та навчальні ситуації; процедури оцінювання та перевірки результатів навчання; опис навчального навантаження студентів; вхідні вимоги. На користь запровадження модульної системи, на переконання експертів, свідчить те, що зосередження уваги на результатах навчання та навчальному навантаженні студентів сприятиме підвищенню прозорості та ефективності навчальних програм, а також гнучкості навчального процесу.

По-третє, фахівці переконані, що програми професійно-педагогічного циклу мають базуватися на широкому науковому підґрунті, розроблятися з урахуванням результатів теоретичних досліджень для повного висвітлення сутності освіти, її основних характеристик та контекстів, у яких це явище розвивається. Вони повинні розвивати у студентів розуміння цінності й соціальної значущості освіти, а також спонукати майбутніх учителів до усвідомлення проблемної природи освітньої теорії, політики та практики.

Стосовно знаннєвого виміру навчальних програм, дослідники наголошують на тому, що їх інваріантний компонент має обов'язково включати знання про: навчальні процеси, насамперед про ключові парадигми та їх вплив на практичну навчальну діяльність; культурну та лінгвістичну диверсифікацію суспільства; освітню політику та стратегії освіти; економічні та історичні особливості розвитку суспільства; моральні, релігійні та філософські основи формування соціуму; формальні та неформальні контексти навчання; взаємодію освітньої галузі з іншими професіями; методологію наукових досліджень.

По-четверте, експерти об'єдналися в думці, що ключовими компонентами програм підготовки вчителів початкової школи виступають:

- предмети психолого-педагогічного циклу, а саме: педагогіка, загальна дидактика, педагогічна психологія, соціологія освіти тощо;
- дисципліни предметної дидактики, що відповідає основним видам та предметам навчальної діяльності у початковій школі;
- педагогічна практика.

Відповідно для програм професійної підготовки вчителів середньої ланки шкільної освіти, основними компонентами визначено:

- дисципліни спеціально-предметного циклу;
- дисципліни предметної дидактики (методики викладання предмета спеціалізації);
- предмети психолого-педагогічного циклу;
- дисципліни науково-дослідного циклу;
- педагогічна практика.

З огляду на зазначене, зауважимо, що стратегія підвищення якості навчальних програм, котра сприяє налагодженню взаємодовіри і взаєморозуміння між європейськими університетами, а також забезпечує взаємовизнання набутих кваліфікацій, — є найважливішою у процесі формування загальноєвропейського простору освіти і науки.

Відповідно до завдань Болонського процесу кожна навчальна програма має відповідати суспільним вимогам, сприяти працевлаштуванню, виховувати громадянські якості, визнаватися науковим співтовариством і мати досить прозору структуру, котра дає змогу комбінувати її з програмами інших університетів, забезпечуючи мобільність студентів й визнання результатів їх навчання за кордоном. Крім того, навчальна програма має бути зрозумілою і привабливою для великої кількості вітчизняних і зарубіжних студентів. Додатковими критеріями якості навчальної програми, на думку фахівців, є правильний вибір шляхів досягнення навчальних цілей, а також узгодженість окремих елементів. Таке розуміння якості освітньої діяльності університетів з конструювання курикулумів у межах формування європейського простору вищої освіти відображено у документі «Стандарти і методичні рекомендації забезпечення якості у загальноєвропейському просторі вищої освіти» — *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

Отже, провідні європейські експерти в галузі вищої освіти розробили й представили до запровадження фундаментальні принципи удосконалення структури і змісту навчальних програм, їх запровадження й реалізації:

1) обґрунтування необхідності програми, що запроваджується (визначення потреб);

2) повний і чіткий опис програми із зазначенням напрямку підготовки й спеціалізації;

3) встановлення відповідних профілю програми результатів навчання у компетентнісному вимірі;

4) коректний розподіл кредитів за структурними одиницями програми в межах Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС);

5) добір відповідних цілям програми методів навчання й оцінювання.

Очевидно, що реалізація представлених принципів передбачає неперервний процес забезпечення якості, що спирається на усвідомлення його значення всіма зацікавленими учасниками. З огляду на ці принципи, можемо констатувати, що основою для розробки, запровадження й реалізації програм обрано компетентнісний підхід. Методологія розробки навчальних програм для педагогічних спеціальностей, зокрема, спирається на компетентнісний підхід і принцип опису кваліфікацій кожного циклу вищої освіти у вигляді результатів навчання, а також використання методики визначення трудомісткості на основі Європейської кредитно-трансферної системи. Загальною структурою навчальної програми передбачено обов'язкову наявність ключових елементів, що повністю відповідають зазначеним принципам. Вважаємо за необхідне докладно розкрити зміст кожного з елементів.

1. Визначення необхідних ресурсів, включаючи якісні та кількісні характеристики професорсько-викладацького й адміністративного складу, інфраструктурне та інформаційне забезпечення освітньої і наукової діяльності. Наявність ресурсів є необхідною умовою реалізації будь-якої навчальної програми, а їх якість безпосередньо впливає на якість програми. Обидва види зазначених ресурсів потребують ретельного обліку й неперервного вдосконалення. Стосовно педагогічного персоналу це означає насамперед, що викладачі вищого педагогічного навчального закладу повинні мати можливість систематично знайомитися з інноваційними підходами до навчання й викладання.

2. Обґрунтування потреби в розробці певної програми в результаті широких консультацій з усіма зацікавленими особами навчального процесу, зокрема професійними асоціаціями, роботодавцями, міжнародним академічним співтовариством. Для отримання інформації про загальні й специфічні компетентності, котрі необхідні у кожній предметній галузі, можна послуговуватися анкетуванням, результати якого використовуються на міжнародному рівні визначення контрольних параметрів для розробки програми. Іншим

джерелом інформації може бути опитування експертів глобального академічного співтовариства, яким належить провідна роль у цьому процесі.

3. Опис кваліфікаційного профілю програми із зазначенням цілей та конкретизацією завдань лежить в основі кожної навчальної програми. Максимально чітко цілі програми формулюються у вигляді запланованих результатів навчання, тобто викладу того, що має знати, розуміти й уміти виконувати випускник програми. Профіль програми доцільно тісно пов'язувати зі структурою навчального плану й оцінкою навчальної діяльності студентів.

4. Формування й опис академічного змісту навчання й підготовки та структури за модульною технологією. Навчальний план розробляється з орієнтацією на конкретний зміст навчання та результати навчання. Крім цього, важливо пам'ятати, що одним із завдань вищої освіти є сприяння самоосвіті й саморозвитку студентів. Це завдання безпосередньо впливає на вибір методів викладання і навчання та на обсяг навчального навантаження, тобто на структуру кредитів. Під час розробки навчального плану одночасно з розвитком академічних й інтелектуальних навичок у студентів також необхідно враховувати формування у них здатності до працевлаштування тощо.

5. Створення відповідної системи моніторингу для перевірки ефективності навчальної програми та забезпечення якості навчального процесу. Заходами щодо контролю реалізації навчальної програми визначено систематичний збір і аналіз статистичних даних за ключовими показниками, а саме: відсоток студентів, які успішно складають іспити; відсоток студентів, які працевлаштувалися або переходять на вищий рівень освіти; кількість зарахованих на програму нових студентів тощо. Обов'язковою умовою є наявність механізмів зворотного та випереджувального зв'язку, до яких мають залучатися студенти, випускники, викладачі для отримання відомостей про навчальний процес у конкретний момент часу та в динаміці. Механізми зворотного зв'язку слугують для своєчасного усунення недоліків навчальної програми, натомість механізми випереджувального зв'язку допомагають прогнозувати майбутні зміни і враховувати їх, удосконалюючи навчальні програми.

Для здійснення успішного моніторингу й оцінювання якості навчальних програм спеціалісти з міжнародних європейських структур (Х. Гонсалес, Е. Айзекс, М. Стічні-Даміані, Р. Вагенаар) та досвідчені науковці (Й. Карвальо, Г. Джоунс, К. Вяхяль) запропонували критерії внутрішнього та зовнішнього оцінювання, що створюють основу концепції якості курикулуму в загальноєвропейському освітньому просторі. Отже, внутрішнє оцінювання (на рівні навчального закладу чи місцевого органу управління освітою) здійснюється, як правило, за трьома основними вимірами:

1. *Навчальний процес*, відповідно до якого програма оцінюється щодо цілісності її структури, розподілу навантаження, врахування принципу наступності й взаємозв'язку з попереднім рівнем освіти,



а також можливостей міжнародного співробітництва та мобільності студентів.

2. *Результати навчання*, в якому основними критеріями виступають рівень успішності, відсіву й переходу на інші програми; рівень успішного завершення першого і другого циклів вищої педагогічної освіти; рівень працевлаштування випускників програми.

3. *Інструменти і засоби, необхідні для здійснення програми*, оцінюються за структурними й технічними, академічними й матеріальними параметрами.

Натомість критеріями зовнішнього оцінювання (зокрема на міжнародному рівні) є такі:

1. *Значимість та релевантність* — у орієнтованій на потреби споживача системі вищої освіти ключовою цінністю університетської програми є, безумовно, її релевантність стосовно потреб студентів і суспільства в цілому. Звідси, програма має базуватися академічному, професійному та соціальному розвитку, інтелектуальних зусиллях, а також повинна бути спрямована на отримання роботи й забезпечення життєдіяльності в європейському контексті. Оскільки програми підготовки вчителів сформовані з урахуванням компетентнісного підходу, їх розробники повинні спиратися на активний діалог з роботодавцями та професійними товариствами для визначення релевантних академічних і професійних профілів педагогів і прагнути до чіткого формулювання суспільних потреб, на задоволення яких і спрямовані навчальні програми педагогічних університетів.

2. *Співставність і сумісність* — європейські університетські програми доцільно розробляти з урахуванням їх сумісності та порівнюваності з аналогічними програмами різних університетів на території Європи за допомогою використання спільних критеріїв, наприклад, узгоджених в межах проекту «Гармонізація освітніх структур в Європі» загальних і предметних компетентностей, а також зарахування обсягів навчального навантаження за системою ЄКТС. Така методологія, на думку фахівців, забезпечує порівнюваність, враховуючи важливість збереження багатоманітності національних освітніх парадигм та культурних особливостей.

3. *Прозорість* програми є найважливішою її характеристикою, яку необхідно враховувати від початку розробки. Прозорість має забезпечуватися на кількох рівнях: у результатах навчання, у навчальному процесі, у навчальних ресурсах, у системах забезпечення якості та в процедурах роботи з базами даних. Концепція прозорості безпосередньо пов'язана з концепцією зрозумілості, що вимагає наявності зрозумілої мови для всіх студентів і роботодавців з різних країн. Прозорість також передбачає правильне використання ЄКТС і додатка до диплома для визначення навчального навантаження.

4. *Мобільність* — фізична мобільність студентів, що реалізується в обмежених періодах навчання та в межах повних університетських програм, забезпечує підвищення якості в європейському вимірі педагогічної освіти, розширення можливостей професійної зайнятості

на євроейському ринку праці, а також повноцінний розвиток європейського громадянського суспільства. Високоякісна система мобільності покликана гарантувати повне визнання термінів навчання і освітніх ступенів, а також відповідність діяльності студента в різних університетах його навчальним потребам.

5. *Привабливість і конкурентоздатність* — для європейської системи освіти, яка прагне стати привабливою для студентів інших країн, проблеми якості набувають першочергового значення. Механізми забезпечення якості, розроблені на національному рівні різних європейських країн, необхідно узагальнити для забезпечення їх сприйняття як загальноєвропейської системи якості освіти.

З огляду на викладений матеріал, зацентруємо, що експертна діяльність європейських університетських мереж, котрі об'єднані у проекти «Поширення і вплив реформування курикулуму вищої освіти в Європі», «Гармонізація освітніх структур в Європі», «Освіта і підготовка 2010: різні системи, спільні цілі», спрямована, зокрема, на створення спільної методологічної бази та практичних інструментів щодо розробки, запровадження й реалізації навчальних програм, котрі мають стати зрозумілими для різноманітних культурних контекстів. Це один із найважливіших ресурсів для поліпшення якості професійно-педагогічної освіти, оскільки формулювання загальноприйнятних вимог до курикулуму підготовки вчителів і концепцій забезпечення якості навчального процесу сприятиме розвитку єдиного європейського простору вищої освіти, в якому взаємне визнання є ключовою проблемою. Іншими словами, проаналізована дослідницька робота полягає насамперед у:

1) формуванні узгодженого розуміння контрольних параметрів якості навчальних програм, що базуються на утверджених міжнародним академічним товариством концепціях змісту освіти за предметними галузями, спеціалізаціями тощо;

2) визначенні елементів порівнюваності на національному й міжнародному рівнях;

3) формуванні довіри до внутрішніх систем оцінювання;

4) посиленні інтересу до створення процедур взаємного визнання на рівні навчальних програм у межах окремих університетів;

5) забезпеченні ефективного використання ресурсів для створення інформаційних систем обміну даними.

Важливо зазначити, що якість навчальних програм, безумовно, залежить передусім від чинників національного, місцевого й інституційного рівня. Однак запропоновані євроекспертами інструменти розробки й реалізації програм можуть використовуватися університетами й викладачами в усіх європейських країнах для координації розвитку програм у рамках Болонського процесу, а відтак для створення академічної культури забезпечення якості освіти й підготовки майбутніх учителів. Адже такі інструменти дають змогу описувати програми за допомогою спільної термінології для всіх країн ЄС та за її межами, забезпечуючи їх співставність, прозорість і привабливість.

Саме цей імператив відображено в «Зеленій Книзі Європейської педагогічної освіти» — Green Paper on Teacher Education in Europe (2000 р.). Зокрема, в ній наголошується, що Європейська Співдружність має підтримувати проекти з розробки загальноєвропейських курикулумів педагогічної освіти, а також стимулювати академічну і професійну мобільність серед європейських учителів та студентів. Майбутнім учителям доцільно вивчати матеріали про культурне розмаїття, опановувати іноземні мови на розмовному рівні, працювати в мультикультурному учнівському середовищі за кордоном.

З цією метою впродовж 5 років (2006 – 2010 рр.) розроблялася загальноєвропейська програма підготовки магістрів педагогічної освіти фахівцями з університетів Нідерландів, Угорщини, Чеської Республіки, Іспанії, Естонії, Шотландії, Фінляндії, Німеччини в межах загальноєвропейського проекту «Joint Master in Teacher Education» за фінансової підтримки Європейської Комісії. У вересні 2010 р. її запроваджено у навчальний процес університетів-розробників. Програма функціонуватиме на основі спільно розробленого курикулуму, згідно з яким студенти впродовж підготовки навчаються в університетах різних країн на відповідних курсах.

Курикулум підготовки магістра педагогіки передбачає таке навчальне навантаження:

- 60 кредитних одиниць мають містити теоретичні курси фахової психолого-педагогічної підготовки та педагогічної практики вчителя середньої школи, з яких 30 кредитів вивчається в домашньому університеті, 15 кредитів опановується в університеті країни А, а решта 15 — в університеті країни Б;

- 60 кредитних одиниць відводиться на курси спеціально-предметної підготовки (паралельно з педагогічною складовою або до неї).

Курикулум розроблено з урахуванням загальноєвропейських підходів до вибудови архітектури ступенів вищої освіти, зафіксованих у «Кваліфікаційних рамках європейської вищої освіти» — Framework for Qualifications of the European Higher Education (2005 р.), згідно з якими ступінь магістра є другим циклом вищої освіти (і, відповідно, сьомим рівнем Європейської рамки кваліфікацій) та чітко визначає рівень мислення, а також навичок навчання і роботи, необхідних студенту для його отримання, зокрема:

- володіння знаннями та розумінням професії, які утворюють основу й надають можливості для розробки та подальшого впровадження оригінальних ідей на науковому підґрунті;

- здатність застосувати знання, уміння й навички розв'язання проблем в новому, незвичному середовищі на міждисциплінарному рівні в межах своєї професійної діяльності та галузі навчання;

- здатність інтегрувати знання та справлятися з ускладненнями, а також формулювати судження в умовах недостатньої поінформованості з урахуванням рефлексій щодо соціальної та етичної відповідальності;

- уміння раціонально обґрунтовувати і чітко висловлювати власні висновки перед професійною та непрофесійною аудиторією;

— уміння самостійно навчатися і професійно розвиватися за власно спроектованою траєкторією.

Зазначені дескриптори закладені розробниками курикулуму в навчальні цілі та процедуру оцінювання, що гарантує відповідність цієї програми загальноєвропейським кваліфікаційним вимогам академічного магістра.

Ретельне вивчення документа показало, що він спрямований на формування в майбутніх магістрів педагогічної освіти певного набору ключових компетентностей, визначених Європейською Комісією в документі «Підвищення якості педагогічної освіти» *Improving the Quality of Teacher Education* (2007 р.). Необхідно зазначити, що під «компетентністю» у цьому документі розуміють стандартизовані вимоги до правильного виконання фахівцем роботи у специфічній сфері діяльності. Ключові компетентності, представлені в цьому курикулумі, всебічно описують саме професійно значущі компетентності вчителя, як-от:

- 1) міжособистісну компетентність,
- 2) психолого-педагогічну компетентність,
- 3) спеціально-предметну й методичну компетентність,
- 4) організаційну компетентність,
- 5) міжкультурну компетентність.

У процесі розробки курикулуму спеціальна увага надається проблемі різноманітності регулятивних політик у галузі педагогічної освіти різних європейських країн, а також підходів до оцінювання якості підготовки майбутніх учителів, що мають в основі різне культурне підґрунтя. Курикулум розробляється з урахуванням зазначеної різноманітності й визнанням культурних розбіжностей.

Визначені ключові компетентності конкретизовані в навчальних цілях у вигляді блоків дескрипторів і використовуються як основні напрями формування загальноєвропейської програми в цілому для розуміння всіма партнерами сутності професійного обрису майбутнього вчителя. Усі зазначені компетентності мають бути сформовані у студентів на момент завершення ними підготовки за програмою в межах міждисциплінарного підходу, з урахуванням якого розроблено спільний курикулум.

Курикулум загальноєвропейської програми підготовки магістрів педагогічної освіти розподілений на 4 блоки по 15 кредитів. Кожен блок представляє специфічну тему, відповідно до певної функції вчителя, і передбачає фіксований період навчання. У межах кожної функції сформульовано навчальні цілі. На основі визначених функцій вчителя і відповідних навчальних цілей кожний педагогічний навчальний заклад може розробляти власні навчальні програми до кожного блоку. У Додатку А монографії представлено опис змісту курсів загальноєвропейської програми підготовки магістрів педагогічної освіти, відповідно до функцій учителя та навчальних цілей програми.

Цими блоками є:

1. *Вчитель-інструктор* — це лідер групи учнів, який викладає свій предмет і активізує/ активує процес навчання (вересень – жовтень).

2. *Вчитель-наставник* організовує і сприяє розвитку безпечного і вмотивованого навчального середовища з урахуванням особистісних та культурних розбіжностей учнів на ґрунтовній психологічній основі (листопад – січень).

3. *Вчитель-координатор* розвиває й оцінює навчальне середовище у широкому контексті з урахуванням особистісних і культурних розбіжностей між учнями (лютий – перша половина квітня).

4. *Вчитель-дослідник* є містком між науковими основами свого предмета та учнями. Він має ознайомити учнів з науковими підходами до опанування свого предмета. Вчитель визначає критичні ситуації, що склалися у класі чи школі, аналізує їх, з'ясовує суть проблеми з урахуванням наукових методів пізнання і представляє результати свого дослідження разом з практико орієнтованими рекомендаціями своїм колегам та керівництву навчального закладу. Він є критичним оглядачем відповідної своєму фаху наукової літератури (друга половина квітня – червень).

Необхідно звернути увагу на той факт, що перший блок «вчитель-інструктор» є вступним блоком-оснотою для решти трьох, які можуть надаватися незалежно один від одного. При цьому значна роль у процесі підготовки за досліджуваною програмою відводиться рефлексивній частині, яка є проміжною між теоретичною, що здобувається у педагогічному ВНЗ, та практичною, яка опановується у школі.

Кожен блок має структуру, що складається з семи елементів:

1. *Міжкультурний курс* має міждисциплінарний характер і наскрізно пронизує всю програму підготовки, оскільки відображає її інтернаціональну сутність. Навчальне навантаження цього курсу становить 1 кредит у кожному блоці.

2. *Загальнодидактичні курси* розкривають основні питання теорії навчання. Їх навчальне навантаження становить не менше 2 кредитів у блоках «вчитель-інструктор», «вчитель-наставник», «вчитель-координатор», але не має мінімального рівня навантаження для блоку «вчитель-дослідник».

3. *Курси предметної дидактики* спрямовані на пізнання методики викладання певного предмету та застосування наукових підходів до дослідження сутності навчального предмету. Мінімальне навчальне навантаження становить 2 кредити в кожному блоці.

4. *Педагогічна практика* – це викладацька діяльність у школі, яка представлена 4 кредитами у кожному блоці.

5. *Курси науково-дослідного елементу* пов'язані з вивченням науково-дослідної методології освітньо-педагогічної науки і передбачають виконання невеликих дослідницьких завдань: спостереження, інтерв'ю, оцінювання. Цей елемент має обсяг не менше 2 кредитів у всіх блоках за винятком блоку «вчитель-дослідник», в якому він представлений мінімум 4 кредитами.

6. *Рефлексії* – це певний вид теоретичної пізнавальної діяльності, за якого студенти осмислюють своє навчання, а також

особистісний та професійний розвиток у єдності теорії та практики. Кожен блок містить 1 кредит цього елементу.

7. *Елективні курси* надають можливість навчальним інституціям визначати додаткові навчальні цілі в кожному блоці. ВНЗ також мають право автономно розподіляти кількість кредитів для різних елементів, враховуючи мінімальні вимоги та загальну кількість кредитів в одному блоці, що не перевищує 15. Наприклад, університет А у певному блоці надає 5 кредитів на дидактику а 2 кредити — на загальнотеоретичні курси, натомість університет Б у тому самому блоці відводить 2 кредити на дидактику і 5 кредитів на загальнотеоретичні курси, при цьому досягаючи однакових навчальних цілей у визначеному блоці. Елективні години також можна використовувати на практичні заняття.

Університети мають можливість наповнювати зазначені курси власно розробленим змістом та видами діяльності, а також поєднувати їх у будь-якій комбінації. Однак вони повинні дотримуватися вимог до викладання кожного блоку, що представлені детально в Додатку Б монографії. Основною вимогою розробників курикулуму є обов'язкова інтеграція теорії та практики: тобто все, що відбувається на практичних заняттях у школі повинно мати наукове обґрунтування й пояснення з теоретичної точки зору на заняттях в університеті, а будь-які теоретичні підходи мають осмислюватися і впроваджуватися у практичну роботу в навчальному середовищі.

Отже, підсумовуючи викладений матеріал, ми дійшли висновків, що об'єднавчий процес побудови загальноєвропейського простору вищої освіти протягом десятилітнього впровадження переконав управлінців і менеджерів педагогічної освіти, насамперед розробників курикулумів і кваліфікацій, у прийнятті консолідованих рішень та необхідності формування академічних і професійних стандартів з урахуванням європейського виміру розвитку педагогічної галузі вищої освіти.

## ПІСЛЯМОВА

Упровадження в навчальний процес новітніх технологій, осмислення досягнень наукових відкриттів, здійснених останнім часом, використання у навчанні засобів масової інформації потребують модернізації сучасної освіти. Здобутки в оновленні освітнього простору євроатлантичних країн заслуговують на їх осмислення та впровадження всього найкращого у вітчизняну освіту.

В останні десятиріччя педагогічна освіта в усьому світі зазнала значних змін, які пов'язані з широкими соціальними й політичними трансформаціями. З одного боку, перед педагогічною освітою постала потреба відповісти на виклики часу щодо якісної освіти для всіх, а з другого — розширилися межі соціальної відповідальності в усій системі освіти в умовах глобалізації та інтеграції. Вчитель стає головним провідником основних впроваджень європейської стратегії розвитку освіти й підготовки молоді в нових історичних умовах. Європейські країни проголосили педагогічну освіту, включаючи підвищення кваліфікації вчителів, однією із основ європейської соціальної моделі.

Аналіз основних положень загальноєвропейських документів засвідчує, що в них накреслено програму дій у системі неперервної педагогічної освіти щодо європейського виміру, включаючи зміст та навчально-методичне забезпечення курсів з євроінтеграції для вчителів різних дисциплін, а також вихователів, класних керівників та інших педагогів, які залучаються до шкільної та позашкільної роботи з дітьми та молоддю.

Зміст основних напрямів реформування педагогічної освіти в Єврозоні включає:

- обов'язкової зовнішньої оцінки навчальних результатів (розробка стандартів змісту освіти і якості знань) у закладах педагогічної освіти;
- встановлення контролю за діяльністю закладів педагогічної освіти з боку державної влади;
- надання належної підтримки закладам педагогічної освіти та школам у здійсненні їх діяльності;
- забезпечення участі всіх зацікавлених сторін у реформуванні педагогічної освіти та оцінці ефективності запроваджуваних змін.

На основі аналізу фундаментальних документів щодо визначення сутності сучасної освітньої політики ЄС (Резолюція Єврокомісії «Про розвиток неперервної освіти», «План дій щодо розвитку професійних умінь та професійної мобільності», «Болонська» та «Копенгагенська декларації», «План розвитку дистанційної освіти»), а також національних звітів європейських країн та результатів проектних досліджень, виконаних європейськими навчальними та науковими установами, встановлено, що курикулярні реформи в галузі педагогічної освіти відповідають ключовим завданням Болонського процесу:

— введення двоциклової структури ступенів вищої педагогічної освіти;

— підготовка вчителів на основі компетентісного підходу;

— запровадження гнучких шляхів педагогічної освіти і підготовки;

Провідним у підготовці майбутніх вчителів у більшості країн Західної Європи є не тільки компетентісний та особистісно-орієнтований підхід, а й діяльнісний підхід, що дає змогу готувати студентів до самостійної та різноманітної викладацької діяльності. Саме тому підготовка вчителів базується на таких провідних принципах:

— включення у професійну діяльність, що сприяє саморозвитку та самореалізації тих, хто навчається. Різноманітні форми та види діяльності (проекти, рольові ігри, есе, мозковий штурм та ін.) дають змогу студенту усвідомити свою значущість та розкрити свій внутрішній потенціал.

— надання права студенту шукати свій творчий шлях самоствердження вважається пріоритетним принципом.

— активність студента в пошуках нових знань. Завданням педагога є — створення умов для ознайомлення з технологіями пошуку нового знання; акцентування уваги на формуванні критичного, творчого мислення, вмінні обґрунтувати свій вибір. Ключова функція викладача, на думку норвезьких педагогів, полягає у створенні оптимальних умов для особистісного та професійного розвитку. Тому більша частина навчальних занять має бути спрямованою на організацію самостійного пошуку нової інформації в процесі виконання групових та індивідуальних проектів тощо;

— віра в позитивний потенціал студента. За цим принципом кожен студент володіє необмеженими творчими можливостями постійного зростання та самовдосконалення.

Значне місце в модернізації освіти виділене механізму контролю та оцінки якості підготовки вчителів, що реалізується через:

— педагогічну діагностику в навчально-виховному процесі, що включає первинну діагностику професійних інтересів, нахилів, особливостей професійної мотивації; якість організації освітнього процесу та підготовки з окремих дисциплін;

— акредитацію та ліцензування закладів педагогічної освіти й спеціальностей, які полягають в оцінці якості підготовки освітніх програм, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу; роботи викладацького складу, його професійного потенціалу; діяльності вищого навчального закладу.

— діяльність професійних асоціацій вчителів, що передбачає громадський та професійний контроль та оцінку якості фахівця.

— роль міжнародних асоціацій в аналізі забезпечення якості педагогічної освіти щодо контролю якості педагогічної освіти не лише в країні (національний рівень), а й щодо надання освітніх послуг на рівні міжнародних вимог.

Здійснені в колективній монографії дослідження визначили основні тенденції в розвитку педагогічної освіти на початку XXI ст., а саме:



— утвердження процесу європеїзації (європейського співробітництва в найширшому сенсі) та інтернаціоналізації й глобалізації освітнього простору;

— формування спільного європейського простору вищої педагогічної освіти і науки з відповідним узгодженням змісту педагогічної освіти (курукулуму) та процедури взаємовизнання дипломів і затвердження загальноєвропейської рамки професійних кваліфікацій;

— інтеграцію європейської педагогічної освіти;

— національну спрямованість педагогічної освіти;

— університетизацію педагогічної освіти;

— фундаменталізацію педагогічної освіти;

— запровадження компетентнісного підходу;

— гуманізацію, демократизацію, диверсифікацію, децентралізацію, неперервність та зростання престижу професії педагога;

— інноваційність у сфері підготовки вчителів, яка передбачає створення для студентів можливостей займати активну позицію в навчальному процесі, освоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, набуття власного досвіду;

— багатоукладність, варіативність і гнучкість організації професійної підготовки педагогів;

— наступність та взаємозв'язок професійно-педагогічної підготовки на різних етапах освіти;

— посилення соціологічної орієнтації; що виявляється у підвищенні значення та пролонгації педагогічної практики з орієнтацією на формування вчителя — «активного учасника соціального життя навчального закладу та громади»;

— впровадження і використання нових технологій, пошукової орієнтації в освіті та професійній підготовці вчителів.

Аналіз зарубіжного досвіду розвитку педагогічної освіти в умовах євроатлантичної інтеграції дав змогу окреслити можливості використання його прогресивних ідей у модернізації системи педагогічної освіти України за чотирима напрямками:

— удосконалення управління педагогічною освітою;

— оновлення змісту і форм професійної підготовки;

— удосконалення технологічного та навчально-методичного забезпечення підготовки майбутнього вчителя;

— запровадження політики «європейського виміру в педагогічній освіті».

Зарубіжний досвід оновлення вітчизняної педагогічної освіти може бути запроваджений у практику через:

— орієнтацію підготовки вчителя на педагога-професіонала шляхом удосконалення змісту, форм та методів підготовки вчителів;

— розробку навчальних планів і програм з акцентом на професійно-практичну складову психолого-педагогічної підготовки;

— раціональне поєднання теоретичної та практичної складових підготовки педагогічних кадрів;

— децентралізацію управління системою педагогічної освіти, яка має ґрунтуватися на активній участі у виробленні освітньої політики представників регіонів і великих міст, де розташовані вищі педагогічні заклади освіти, що сприятиме диверсифікації джерел фінансування;

— сприяння співпраці університетів із соціальними партнерами, які зацікавлені в інноваційному розвитку нових технологій. Їх фінансова підтримка може використовуватися з метою проведення наукових досліджень, що стимулюватиме оновлення змісту освіти;

— удосконалення ступеневої освіти підготовки педагогічних кадрів у вищих педагогічних навчальних закладах;

— сприяння розвитку і пролонгації транс'європейських програм, зорієнтованих на мобільність учителів, викладачів, студентів вищих педагогічних закладів освіти з метою вивчення і творчого використання передового педагогічного досвіду.

Рекомендації щодо запровадження політики «європейського виміру в педагогічній освіті» в Україні включають низку положень, зокрема:

*на рівні поширення об'єктивної інформації щодо євроінтеграції:*

— широке і систематичне поширення інформації про прийняті рішення на міжнародних конференціях європейських міністрів освіти серед науково-педагогічної громадськості;

— обговорення і пояснення ідеології загальноєвропейських рішень і можливих варіантів їх реалізації на міжнародних та всеукраїнських конференціях, семінарах, в літніх школах для аспірантів тощо;

— запровадження в педагогічних навчальних закладах та інститутах підвищення кваліфікації вчителів навчальних курсів (модулів) щодо євроінтеграції;

*на рівні наукового забезпечення процесів інтеграції:*

— пошуки науково-практичних підходів до визначення і запровадження комплексу сучасних компетентностей у педагогічну освіту різних академічних рівнів (бакалавр, магістр, доктор), а також у сферу підвищення кваліфікації педагогів та освіти упродовж життя (формальної, неформальної, інформальної) в Україні;

— проведення порівняльних досліджень щодо інтеграційних процесів у світовому та європейському освітніх просторах;

— розширення участі українських науковців в пілотних міжкультурних проектах (створення модулів загальної підготовки, адаптація змісту і методів, підготовка викладачів, виявлення потреб, формування лінгвістичних знань тощо);

Результати фундаментального колективного дослідження дають підстави стверджувати, що сукупність отриманих наукових висновків і практичних рекомендацій мають важливе значення для подальшого розвитку теорії, історії педагогіки та професійної педагогічної освіти і можуть бути використані в підготовці педагогічного персоналу в Україні з урахуванням особливостей вітчизняної системи освіти.

Зазначаючи важливість багатьох здобутків у галузі розвитку педагогічної освіти країн Європейської Співдружності та їх творче

використання у вітчизняній педагогіці, доречно нагадати про ті досягнення, які свого часу були в основі нашої освіти і які через недолугі реформи протягом останніх двадцяти років почали втрачатися нашою освітою.

Коли знайомимося з тим, що відбувається в освіті багатьох країн Європи, усвідомлюємо, що чимало здійснюваного ними запозичене з того, що десятиліттями утверджувалося у другій половині ХХ ст. в Україні та інших країнах нинішнього СНД.

Не заперечуючи важливості врахування всього кращого, що досягли за останні десять-п'ятнадцять років країни Європейського освітнього простору, варто згадати позитивні здобутки, котрі існували в педагогічній освіті України. Так, підготовка вчительських кадрів була чітко продумана й систематично спланована, забезпечувала кваліфікованими вчительськими кадрами всі школи України, як у міській, так і в сільській місцевості. У кожному селі була неповна середня школа (тогочасне найменування при 10-річному навчанні). Повна середня (10-річна) школа функціонувала у великих селах, на навчання до якої ходили школярі з менших за населенням сіл.

Вчителів за усіма спеціальностями — від науково-природничого до гуманітарного циклів — готували педагогічні інститути в Україні від 50-х рр. ХХ ст. запроваджувалася кількарівнева підготовка вчителів. Так, у перші повоєнні роки були створені учительські інститути з дворічним терміном навчання, в яких здійснювалася підготовка вчителів для роботи у семирічній школі. Випускники таких інститутів отримували диплом про незакінчену вищу освіту й мали право без додаткових іспитів вступати на 3-й курс педінституту згідно з профілем отриманого диплома. Педагогічні інститути з 4-річним терміном навчання функціонували в усіх областях України і готували вчителів відповідно до планового розподілу та регіональних потреб за умов жорсткої централізації управління освітою того часу.

Усі вчительські й педагогічні інститути мали свої базові школи, де студенти, починаючи з другого семестру першого курсу навчання, проходили постійну педагогічну практику — спочатку пасивну, спостерігаючи за роботою вчителя, а з другого курсу — активну, проходячи всі ступені обов'язків майбутнього вчителя: вихователя, керівника гуртка, класного керівника тощо. Без успішного проходження педагогічної практики студент не отримував диплома про вищу освіту і звання вчителя середньої школи за певним професійним напрямом.

Проблемам загальнокультурної, світоглядної підготовки вчителів надавалось одне із важливих значень у духовному розвитку майбутнього вчителя. Винятково важливою в тогочасній підготовці вчителів, особливо молодших класів, була музична та художньо-естетична підготовка. Випускники педучилищ і педінститутів факультативно освоювали уміння гри на музичних інструментах, опановували практику живопису, основи акторського мистецтва (останнє

особливо широко практикувалося у 70–80-х рр. в Полтавському педінституті).

Необхідно звернути увагу на пріоритетний напрям модернізації педагогічної освіти в ЄС, що пов'язаний з необхідністю забезпечення широких можливостей та державної підтримки всебічного професійного розвитку вчителя. Зазначимо, що в Україні існувала чітка система підвищення кваліфікації всіх вчителів. Кожні 5 років вчителі проходили спеціальні курси в Інститутах підвищення кваліфікації вчителів, які діяли в усіх областях України і підпорядковувалися Загальноукраїнському Інституту підвищення кваліфікації вчителів усіх спеціальностей.

Нагадаємо, що в Україні, яка перебувала у складі Радянського Союзу, вперше в світі був прийнятий Закон про обов'язкову повну середню освіту. Для працюючої молоді, яка не мала повної середньої освіти, були створені вечірні середні школи.

Третім циклом, відповідно до сучасної європейської структури освіти, в Україні була й залишається — аспірантура. Обдарованих випускників університетів рекомендували до аспірантури, і вони, захистивши дисертації, залишалися працювати викладачами в інститутах і університетах. На навчання до аспірантури мали право також вступати всі, хто мав диплом про вищу середню освіту і виявляв бажання працювати у науково-дослідних інститутах чи викладачами у вищій школі.

Успіхи організації педагогічної освіти України незаперечні, проте в тодішніх умовах не було можливості використовувати ті технології, які ввійшли у наше сучасне життя. Однак, з наукової точки зору, не висвітлювати їх, вивчаючи зарубіжний досвід, є неправильним, адже цими діями науковці збіднюють історію й досягнення своєї країни, підтверджені підготовкою висококваліфікованих спеціалістів усіх професій.

Викладені в колективній монографії матеріали показують, що у більшості країн ЄС педагогічна освіта завжди була пов'язана з конкретними умовами соціально-історичного розвитку.

На сучасному етапі життя суспільства педагогічна діяльність та педагогічні дослідження здійснюються в суперечливих економічних, політичних та соціальних умовах. Нині освітня галузь має можливості вільно вибирати зміст, організаційні форми й методи навчання. Однак на шляху демократичних перспектив постали проблеми, до розв'язання яких педагого вищої школи достатньою мірою не підготовлені. Дослідження свідчить, що сучасна теоретична і практична загальнопедагогічна підготовка вчителів в університетах України недостатньо зорієнтована на становлення відкритого суспільства, гуманізацію, конвергенцію, інтеграцію й діалог культур. Подолання цих недоліків сприятиме науково-педагогічний аналіз зарубіжного досвіду щодо організації педагогічної освіти, зокрема країн ЄС. Виокремлення в цьому досвіді здобутків та особливостей у змісті й формах організації професійної підготовки може стати одним із підходів до з'ясування головних напрямів удосконалення освітньої системи в Україні.

Модернізація системи педагогічної освіти в досліджуваних країнах забезпечується насамперед цілеспрямованою державною підтримкою, послідовною освітньою політикою, продуманими реформами, які базуються на демократичних засадах відповідно до вимог суспільства в умовах поглиблення європейської інтеграції. У педагогічних дослідженнях використовуються близькі за суттю до модернізації терміни «реформування», «інноваційні процеси». Значний внесок у розробку проблем модернізації освітньої системи зробили російські дослідники В.Раєвський, В.Лазарев, Б.Мартиросян, А.Пригожин, Н.Юсуфбекова, Н.Бордовська, В.Сластьонін, які розглядають модернізацію освіти в контексті проблем педагогічної інноватики.

Хоча модернізація означає зміни відповідно до сучасних умов, головна її суть полягає у зосередженні уваги на *поліпшенні* будь-якого явища і необхідності виокремлення його від таких понять, як «розвиток», «зміна», «трансформація». Модернізація освіти — це процес створення нових механізмів її функціонування відповідно до потреб сучасного суспільства. Дослідники цього процесу зазначають, що модернізація освіти здійснюється зазвичай за трьома напрямками:

- створення цілісної, органічної системи освіти;
- адаптація освіти, з урахуванням характеру її сутності, до нових ринкових відносин та реалій розвитку суспільства;
- інтеграція національної системи освіти у світовий освітній простір із збереженням національної самобутності.

Науковий аналіз розвитку педагогічної освіти в європейських країнах дає змогу висвітлити такі ідеї та положення, які можуть стати методологічною базою реформування вітчизняної системи підготовки педагогів, а саме:

- акцентування уваги на філософії педагогічної освіти ХХІ ст., що відповідає потребам нинішнього суспільства: відповідність педагогічної освіти інтересам багатокультурного суспільства;
- процеси децентралізації педагогічної освіти, що відбуваються в більшості європейських країн на сучасному етапі;
- раціональне поєднання теоретичної та практичної підготовки вчителя. Університетські інститути підготовки вчителів, що розповсюджені в Європі, є педагогічними закладами професійного становлення та розвитку педагогів: підготовка студента — майбутнього викладача — до практичної педагогічної діяльності, його професійна адаптація до реальних умов педагогічної діяльності; розвиток дослідницьких умінь (особливо це стосується підготовки викладацьких кадрів для вищої школи);
- обґрунтування організаційних моделей навчання; урахування індивідуальних особливостей кожної особистості та залучення її до навчально-виховного процесу; розгляд цього процесу як набуття особою свого власного досвіду; розвиток здібностей майбутнього педагога, внутрішньої мотивації його інтересів та потреб;
- академічна свобода інтелектуального самовираження та незалежності викладача в системі формальної та неформальної освіти;

- переорієнтація загальноосвітньої підготовки майбутніх педагогів на розвиток педагогічного мислення;
- формування освітньої асоціації для розробки спільних стандартів педагогічної освіти.

Пріоритетним напрямом створення нової парадигми педагогічної освіти та умовою її інтеграції в сучасний освітній простір може стати концепція постіндустріалізму, в якій провідна роль у суспільстві відводиться науці й освіті, що відповідають вимогам сучасності. Основою цих вимог виступає формування неупередженої, вільної особистості педагога з високими моральними принципами та відповідальністю за майбутнє народу, країни. Важливого значення у формуванні нового мислення студентів, майбутніх педагогів, їх розуміння методологічних засад навчально-виховного процесу, набуває курс «Філософії освіти». В Європі це є курс педагогіки, виокремлений у самостійну дисципліну «Філософія освіти і виховання». Освоєння філософсько-теоретичного курсу розвиває педагогічне мислення, сприяє виробленню творчого ставлення майбутніх педагогів до своєї діяльності, допомагає знайти спільне у вивченні загальних основ педагогіки (історії, педагогічної антропології, соціології, практики складання навчального плану тощо). Даний курс розвиває критичну позицію, гуманістичне світосприймання, розширює і збагачує світогляд студента, розвиває його уяву, співчуття до оточуючих. Утвердження уміння творчого педагогічного мислення майбутнього педагога полегшує процес засвоєння професійних знань з дидактики і предметів спеціальності.

Нами було досліджено, що в багатьох європейських університетах на педагогічних відділеннях викладається курс «Педагогічна етика». Мета цього навчального предмета полягає у формуванні гуманістичних поглядів педагога. Загальновідомо, що основу діяльності викладача як у загальноосвітній, так і у вищій школі складають його відносини з колегами, учнями, батьками, тому поведінка педагога має визначатися нормами, що формуються згідно зі специфікою професії. На сучасному етапі в навчальних програмах передбачено вивчення курсу «Педагогічної етики» разом із участю студентів у навчально-виховному процесі, що сприяє утвердженню моральних норм педагога у дії. Під час пасивної педпрактики студенти спостерігають за діяльністю вчителя, а потім обговорюють на семінарах свої власні спостереження.

У Європі з кінця 90-х рр. ХХ ст. до теоретичних дисциплін психолого-педагогічного компонента в університетах було впроваджено курс під назвою «Освіта з питань прав людини», який має на меті просвітницьку діяльність щодо юридичних знань та легітимного захисту своїх прав задля збереження власної гідності. Це питання гостро стоїть як у країнах ЄС, так і в Україні, адже на сучасному етапі розвитку суспільства однією з актуальних проблем, яка потребує негайного вирішення, є — проблема прав людини.

З огляду на євроінтеграційні процеси в Європі, до програми підготовки європейських педагогів з метою інтеграції, конвергенції

освітніх систем та навчання дітей іммігрантів запроваджено спецкурси «Європейський простір в освіті», «Наша Європа». Вивчення цих спецкурсів має на меті: навчити педагогів сприймати Європу як частину світу, де на рівних правах розвиваються різні народи та національні меншини; збагатити знання студентів про країни ЄС та історію їх розвитку; поглибити розуміння студентами прав людини у європейських країнах; критично сприймати національний культурний стереотип; виховувати у студентів почуття громадянина Європи; домогтися усвідомлення студентами природи шкільного середовища та дошкільного виховання в Європі; створити умови для роботи студентів з дітьми материнських, елементарних шкіл, коледжів та ліцеїв за темою «Європа» під час педагогічної практики; налагодити культурний обмін між студентами та викладачами для поглиблення знань із фахових дисциплін. Пріоритетною складовою спецкурсу «Наша Європа» є педагогічна освіта та науково-дослідна діяльність педагогічного персоналу. Спецкурс «Європейський простір в освіті» більш зорієнтований на розвиток систем середньої та вищої освіти у різних країнах Європи.

Особливістю європейської системи підготовки педагогічних кадрів, яка заслуговує на увагу українських науковців, є *профвідбір* на педагогічну діяльність, який здійснюється у два етапи. Перший — це профорієнтаційний курс із трирічним терміном навчання, зорієнтований на тих осіб, які прагнуть стати педагогами. Мета профорієнтаційного курсу — дати елементарне уявлення про суть та специфіку професійної діяльності вчителя. Одночасно проводиться ознайомче педагогічне стажування. Другий етап профвідбору — іспит-тест із циклу загальноосвітніх і спеціально-предметних дисциплін та співбесіда-досє з педагогіки для вступу до університету для тих студентів, хто остаточно вирішив стати вчителем, а також для тих, хто, маючи вищу освіту іншого профілю, виявив бажання змінити свою професію на педагогічну. Профорієнтаційний курс надає можливість зіставити власні можливості з кар'єрою вчителя й підготуватися до вступу в педагогічний навчальний заклад. Творче осмислення досвіду європейських країн в організації університетів щодо професійного відбору на вчительську професію в умовах української реальності відкриває можливості для запровадження такого напрямку діяльності у вітчизняних університетах.

На сучасному етапі розвитку для України актуальним є більш глибоке зосередження педагогічної освіти, спрямованої на оволодіння майбутнім педагогом уміннями й навичками з організації навчально-виховного процесу. Відповідно до цього заслуговує уваги досвід країн ЄС щодо організації педагогічної освіти, а саме: моделей, форм і методів підготовки педагогічних кадрів.

Сучасні європейські моделі навчання і підготовки педагогічних кадрів ґрунтуються на новій філософії розвитку суспільства, яка сприяє розкриттю сутності людини, її прагнення до здобуття освіти, що зумовлене соціальними вимогами інформаційного суспільства. Передбачається більш сконцентроване використання сучасних методів, форм навчання: дискусій, аналіз педагогічних ситуацій, рольових

ігор, експериментальних вправ. Основна увага в цих моделях зосереджена на методах критичної педагогіки, використанні ідей педагогічної антропології, презентації проектів тощо. Зазначені методи передбачають співробітницьке, скоопероване учіння за допомогою різноманітних засобів групової роботи, що полягає у взаємодопомозі студентів при збереженні кожним із них особистої ідентичності. Постановка проблеми у вигляді відповідного питання для обговорення, розробка якого має діалогічний характер, і є характерною ознакою згаданих вище моделей навчального процесу. Способи включення інформації для обговорення — це актуалізація та організація досвіду студентів як відправного моменту для комунікативно-діалогічної діяльності, зорієнтованої на спільну розробку проблеми. Цілеспрямована дискусія має на меті не засвоєння фактичних знань чи поглядів за планом викладача, а зрозумілу для студентів скерованість на пошук нового знання-орієнтира для подальшої самостійної роботи. Особливу увагу акцентують на дискусії не лише як до засобу активізації, а передусім як до способу ґрунтовної внутрішньої роботи зі змістом предмета, глибокого осмислення та виходу за рамки засвоєння фактичних відомостей і творче застосування отриманих знань.

З огляду на те, що інформаційне суспільство вимагає якісно нової особистості, в сучасній педагогіці основна увага зосереджується на формуванні особистості, яка вміє вести діалог, висловлювати свої погляди та критично сприймати погляди інших, здатна до співпраці. Останнім часом набули підтримки так звані «проблемні методи», метою яких є постановка перед студентами проблемних питань, що потребують самостійного пошуку розв'язання.

Серед методів, які традиційно використовуються в підготовці викладачів у навчальних педагогічних закладах Європи, найбільш поширеними для розвитку пізнавальної самостійності, творчої активності, педагогічної техніки, гуманістичного світогляду є проблемна дискусія, метод аналізу конкретних ситуацій, метод демонстрації педагогічних відеофільмів, метод відкриттів, моделювання, рольова гра, мікророзкладання, «міні-курси». У Франції, наприклад, особливої популярності набув метод демонстрації педагогічних відеофільмів.

Необхідно зазначити, що на сучасному етапі у країнах ЄС активно використовуються новітні технології, телебачення, відеотехніка, Інтернет, спрямовані на збір потрібного матеріалу для аналізу, а також для налагодження постійного аудіовізуального зв'язку, для того щоб мати можливість удосконалити нові вміння та навички. Впровадження новітніх технологій (наприклад, комп'ютерів та інтерактивного відео) є не лише навчальним методом, який результативно впливає на викладання й навчальний процес, а й зобов'язує майбутнього вчителя поліпшувати навички в організації роботи у класі.

Заслуговує на увагу вітчизняних дослідників той факт, що дедалі більшого значення у підготовці викладацьких кадрів європейські



педагоги надають самостійній роботі студентів, а саме: написанню есе і творчих проектів із подальшою презентацією основних положень. Цей метод зорієнтований на вміння студентів самостійно розв'язувати проблеми, він формує альтернативне мислення, навчає верифікації результатів стосовно дослідницької діяльності, розвиває критичне і креативне мислення. Зважаючи на те, що сьогодні питома вага самостійної роботи студентів у вищій школі становить 60% від усього навчального часу, то можна стверджувати, що цей метод є найбільш поширеним і набуває дедалі більшої популярності, тому що критичне мислення в соціально-педагогічному відношенні становить цінність для постіндустріального суспільства, бо сприяє розвитку здатності особистості до прийняття зважених, обдуманих, раціональних рішень.

Враховуючи європейський досвід підготовки вчителів молодшої й старшої школи, зауважимо, що в ній важливе місце посідає психолого-педагогічний компонент, а саме його практична частина — педагогічна практика. Упродовж останніх десятиріч європейська педагогічна школа активно розвивала шляхи раціонального поєднання теорії з практикою підготовки вчителів, де остання посідає особливе місце. Професійно-практична підготовка передбачає ефективне впровадження у практику набутих знань професійно-теоретичної підготовки. У процесі педагогічного стажування у студента відбуваються перші професійні контакти, великого значення набувають відносини студентів, викладачів та учнів. Усі контакти і спостереження безпосередньо впливають на його ставлення до професії педагога, його діяльності, моральних норм поведінки.

Проте в Україні необґрунтовано скорочуються педагогічні курси у більшості навчальних планів вищих педагогічних закладів. Така тенденція пояснюється введенням бакалаврської підготовки. Отже, практика обмежується тільки загальноосвітньою школою і на I – II курсах має необов'язковий характер, залишається лише у деяких вищих навчальних закладах. В українських університетах на IV – V курсах у процесі педагогічної практики недостатньо здійснюється індивідуалізація формування професійно-педагогічних умінь студентів, тобто суб'єктивний чинник у підготовці вчителя не береться до уваги. Внаслідок цього нерідко випускник педвузу є недостатньо підготовленим до особистісно-зорієнтованого навчання в школі. Зважаючи на це, постає питання про необхідність збагачення змісту практичної підготовки майбутніх учителів, враховуючи досвід та кращі надбання вищих педагогічних навчальних закладів Європи, а також надаючи можливість педагогічним закладам доповнювати педагогічну практику, змінювати обсяг, час і місце її проходження.

Особливої уваги заслуговує питання, що стосується підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в країнах Об'єднаної Європи. Відповідно до Резолюції №1 міністрів освіти європейських держав «Про нові завдання вчителів та їхню підготовку» фахова підготовка й підвищення кваліфікації вчителів має розглядатися як

неподільне ціле, як форма неперервної освіти. Ключовою ідеєю післядипломної освіти є дослідницька діяльність. Слід зазначити, що на відміну від Англії, Італії, Португалії, США, де перепідготовка освітян — справа добровільна, хоча і є «професійним обов'язком педагога», у Франції, Данії, Греції, Німеччині, Японії навчання на курсах підвищення кваліфікації є обов'язковим. Так, у Франції слухачам надається оплачувана відпустка, яка становить 36 тижнів протягом усієї кар'єри.

Вагомим стимулом для підвищення кваліфікації є залежність заробітної плати від освітнього рівня. Присвоєння звань залежить від рівня кваліфікації викладача, відповідно до кваліфікації відбувається диференціація в оплаті праці освітян. Подібна ситуація має місце і в Україні, де зарплата визначається рівнем кваліфікації педагога будь-якого типу освітнього закладу. Українські вчителі кожні чотири роки в обов'язковому порядку проходять курси підвищення кваліфікації. Програми курсів післядипломної підготовки вчителів знайомлять із цілями й завданнями реформ, із новаціями (нововведеннями), що стосуються змісту та методів навчання. Особлива увага зосереджується на оновленні, вдосконаленні та поглибленні фахових і педагогічних знань. На лекціях та семінарських заняттях педагогів знайомлять із тенденціями та актуальними проблемами розвитку суспільства, молоді та школи. Варто зазначити, що саме післядипломна освіта забезпечує фахове удосконалення, поглиблення й оновлення професійних знань та вмінь педагогів: йдеться про неперервність освіти, про постійне здобуття знань, про навчання упродовж усього життя і це є реалією сьогодення.

На сучасному етапі в Європі набуває масштабів стажування викладачів загальноосвітньої і вищої школи, а також майбутніх вчителів педагогічних закладів освіти за кордоном, з метою обміну інформацією та запозичення передового педагогічного досвіду, особливо це стосується викладачів іноземних мов. Сприяють цьому транс'європейські навчальні програми:

- «Сократ», до якої входить низка підпрограм («Еразмус», «Коменіус», «Лінгва»),
- «Леонардо да Вінчі»,
- «Темпус» з підпрограмою «Тасіс».

Вивчення практики стану педагогічної освіти свідчить, що нині програми педагогічних факультетів європейських та північно-американських ВНЗ розробляються так, що дають можливість здобуття фундаментальних знань у поєднанні з досвідом педагогічної діяльності. Суттєвим показником підвищення рівня професійної підготовки вчителів є збільшення терміну педагогічної практики. Важливою умовою підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності є розвиток педагогічної майстерності, постійного пошуку і вдосконалення методів навчання, професійної творчості, осмислення надбань педагогів-новаторів, підвищення свого кваліфікаційного рівня та усвідомлення необхідності неперервного навчання з метою оновлення й розширення професійних знань та вмінь.

Зібрані й систематизовані в колективній монографії дані, висновки і висловлені рекомендації спрямовані їх на широке і всебічне використання. Результати дослідження можуть застосовуватись у практиці виконання передбачених Національною освітньою доктриною заходів щодо удосконалення якості дипломів про вищу педагогічну освіту та інтеграцію системи педагогічної освіти в європейський освітній простір; зближення систем вищої освіти європейських країн у межах утворення спільного простору вищої освіти і науки.

Матеріали дослідження можуть використовуватися у процесі професійної педагогічної підготовки вчителів при викладанні курсів, що включають компаративний аналіз світових освітніх систем. Узагальнений матеріал комплексного наукового дослідження зібраний і структурований з використанням проблемно-хронологічного підходу, об'єктивно проаналізований за допомогою порівняльного методу і є важливим підґрунтям для подальших порівняльно-педагогічних досліджень систем професійної підготовки і розвитку педагогічного персоналу зарубіжних країн.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Авшенюк Н.* Реформування змісту педагогічної освіти в країнах ЄС / Наталія Авшенюк // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український, україно-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна. – Ченстохова: Видавництво Академії ім. Яна Длугоша, 2009. – №11. – С. 295–302.
2. *Авшенюк Н.М.* Стратегічна роль викладачів і тренерів у реформуванні професійної освіти: європейський досвід / Наталія Миколаївна Авшенюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – №1. С. 245–252.
3. *Авшенюк Н.М.* Трансформація курикулуму педагогічної освіти в умовах Болонського процесу: досвід європейських країн / Наталія Миколаївна Авшенюк // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Випуск 5 (155). – Частина I. – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – С. 73–77.
4. *Адам Б.* Селігман. Ідея громадянського суспільства. – К., 2000. – 248 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/selig/sel06.htm>
5. *Атаханов Р.* Становление педагогических умений молодых преподавателей высшей школы // Инновации в образовании. – 2004. – №6. – С. 52–56
6. *Бех І.Д.* Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості // Початкова школа. – 2001. – №12., С. 32–35.
7. *Бюлетень* Бюро інформації Ради Європи в Україні №9. – Бюро Інформації Ради Європи в Україні, 2002. – 92 с.
8. *Вернадский В.И.* Философские мысли натуралиста. – М., 1988.
9. *Вишневецька Н. Ю.* Реформування шкільної освіти в Норвегії у 80 – 90-х роках ХХ століття: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України / Н.Ю. Вишневецька – К., 2000. – 20 с.

10. *Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник* / Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. — К.: Освіта України, 2006.

11. *Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посіб.* За ред. В.Г. Кременя. Авт. кол.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болубаш, В.Д. Шинкарук та ін. — Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2004. — 384 с.

12. *Войтова Ю.М.* Державна політика Греції стосовно педагогічної освіти сучасного вчителя / Ю.М. Войтова // *Теорія та методика навчання та виховання: Зб. наук пр.* Харків «ОВС»: МОН України, Харківський держ.пед.ун-т ім. Г.С. Сковороди. — 2003. — Вип. 11. — С. 83–88.

13. *Грива О.А.* Аналіз теоретичних підходів та досвіду роботи з виховання толерантності в дітей та молоді в умовах полікультурного світу. [Стаття. Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2004\\_6.../Griva.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2004_6.../Griva.pdf)

14. *Громадянська освіта: теорія і методика навчання.* — К.: «Етна – 1» 2008. — 174 с., С. 11

15. *Десятов Т.М.* Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз: Науково-методичний посібник / За ред. Никало Н.Г. — К.: Видавництво «АртЕк», 2008. — 263 с.

16. *Дюрр К.* Освіта для європейського громадянства та українські перспективи / К. Дюрр, О. Суслова, С. Чепурний [та ін.] // *Піврічний інформаційний бюлетень проекту «Громадянська освіта – Україна».* — 2006. — №3. — С. 2–6

17. *Емельянова О.В.* Подготовка школьного учителя в системе педагогического образования Норвегии: дисс. кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Емельянова Ольга Валерьевна. — Архангельск, 2004. — 236 с.

18. *Єгоров Георгій.* Стратегія реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу / Г. Єгоров // *Історія в школі.* — 2008. — №4.

19. *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії. — К.: МАУП, 2000. — 312 с.

20. *Іванюк І.* *Норвезька система освіти: структура, принципи, реформи* // Шлях освіти. — 2004. — №2. — С.19–23.

21. *Інноваційні технології та реформа змісту освіти в контексті Лісабонської стратегії ЄС* / *Методичний каталог видань* / Уклад. Левківський К.М., Сухарніков Ю.В. — К.: Освіта України, 2007.

22. *Інформаційні ресурси* // *Порівняльно-педагогічні студії: Науково-педагогічний журнал.* — 2009. — №2.

23. *Йоханнес Г.Р.* Реформи образования и старшая школа : На примере Норвегии : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Йоханнес Г.Р. — М., 2003. — 24 с.

24. *Каменский Я.А.* Избранные педагогические произведения в 2-х томах. — М., 1982.

25. *Капранова В.А.* Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом.: Учеб. пособие / В.А. Капранова. — Мн.: Новое знание, 2004. — 222 с.

26. *Клепко Сергій.* Громадянська освіта: утопії, моделі, філософії / С. Клепко // *Філософія освіти.* — 2005. — №1. — С. 86–115

27. *Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір* // Освіта. — 2005. — №2-3. — 12-19 січня. — С. 2.

28. *Короткова Ю.* Особливості професійно-педагогічної підготовки вчителів початкових класів у Греції / Ю.Короткова // Рідна школа. — 2006. — №10. — С. 74 – 77.

29. *Короткова Ю.М.* Досвід впровадження Болонського процесу в систему професійної підготовки вчителів початкових класів у Греції / Ю.М. Короткова // Гуманізація виховного процесу: зб. наук. пр. / За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. — Слов'янськ: Вид. центр СДПУ, 2007. — Вип. XXXVIII. — С. 112–116.

30. *Короткова Ю.М.* Проблема філософських факультетів з підготовки викладачів гуманітарного профілю у Греції / Ю.М. Короткова // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. / За заг. ред. акад. І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. — Харків. — 2004. — Вип. 25. — С. 168–175.

31. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник* / Ред. кол. М. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник автор.кол. і редактор) та ін. — К.:Контекст, 2000. — 336 с.

32. *Ларионова М.В.* Интеграционные процессы в образовании: европейский опыт / М.В.Ларионова // Высшее образование сегодня. — 2006. — №2. — С. 46–52.

33. *Лащихина В.П.* Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України / В.П. Лащихина — К., 2009. — 20 с.

34. *Локшина О.* Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / Олена Локшина // Шлях освіти. — 2007. — №1. — С. 16–21.

35. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения в 8 томах. — Т. 5. — М., 1985.

36. *Матвієнко О.В.* Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу: Монографія / О.В. Матвієнко. — К.: Ленвіт, 2005. — 381 с. — Бібліогр. 44 с.

37. *Моисеев Н.* Человек и ноосфера. — М., 1990.

38. *Національна доктрина розвитку освіти* // Освіта. — 2002. — 24 квітня — 1 травня. — №26. — С. 3.

39. *Огієнко О.І.* Педагогічна освіта Норвегії: генеза і тенденції розвитку / О.І. Огієнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал СумДПУ імені А.С. Макаренка. — №4 (6) — 2010. — С. 86– 6.

40. *Огієнко О.І.* Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О.І.Огієнко/ За ред. Н.Г. Ничкало — Суми: Еллада, 2008. — 444 с.

41. *Педагогічна майстерність [Текст] : підручник* / І.А. Зязюн [та ін.] ; ред. І.А. Зязюн ; Академія педагогічної майстерності. — 3-тє вид., допов. і переробл. — К. : СПД Богданова А.М., 2008. — 376 с.

42. *Педагогічна майстерність. Підручник* / За ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид. — К.: Вища шк., 2004. — 422 с.

43. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. — М., 1981. — Т. 2. , С. 74–94.

44. Платон. Государство. Соч. в 3 т. — Т.3. — Ч. 1. — М., 1971.
45. Прибрам К. Языки мозга. — М., 1975.
46. Проценко О.Б. Сучасна система післядипломної педагогічної освіти в Греції: загальна характеристика [Текст]: Монографія / За ред. С.О. Сисоевої / — Маріуполь: Видавництво «Рената», 2009. — 152 с.
47. Пуховська Л. Перспективи формування світового освітнього простору в ХХІ ст. /Л. Пуховська // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. — № 33. — 2003.
48. Пуховська Л. Професійний розвиток учителів у світовому та європейському освітньому просторі: ступінь магістра / Людмила Пуховська // Шлях освіти. — 2008. — С. 16–19.
49. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. — К.: Вища шк., 1997. — 180 с.
50. Пуховська Л. Розвиток Європейського виміру педагогічної освіти / Людмила Пуховська // Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. пр. / [редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін.]; Інститут пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. — К.; Вінниця, 2008. — С. 43–51.
51. Пуховська Л. Тенденція розвитку післядипломної педагогічної освіти в світовому освітньому просторі / Людмила Пуховська // Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. пр. // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / [за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало]; АПН України, ін-т пед. освіти і освіти дорослих — К.; Хмельницький, 2008. — С. 240–252.
52. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. — К.: Педагогічна думка, 2009. — 360 с.
53. Рекомендація NR (99) 2 Комітету міністрів Ради Європи «Про середню освіту» [Електронний ресурс]. — Law UA. Правовой портал України. — Режим доступу: <http://uazakon.com/document/spart63/inx63174.htm>
54. Рекомендація Ради Європи №1111(1989) «Про європейський вимір освіти» // Бюлетені Бюро інформації Ради Європи в Україні. Бюлетень №9, п. 13. [Електронний ресурс]. — Режим доступу <http://www.coe.kiev.ua/bul/bul9/index.htm>
55. Ретін В.С. «Ковчег життя» на стапелях еволюції // «Новий світ». — 2000. — №12. — С. 171
56. Роляк А.О. Підготовка вчителя в Данії: Методичні рекомендації / Ангеліна Роляк. — Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2010. — 48 с.
57. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре. Трактаты / Пер. с фр. — М.: «КАНОН-пресс», 1998. — 416 с., С.51–68
58. Сбруєва А. Лісабонська стратегія розвитку єдиного європейського простору неперервної освіти / Аліна Сбруєва // Шлях освіти. — 2007. — № 2. — С. 14–18.
59. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / А.А. Сбруєва. — 2-ге вид., стер. — Суми.: ВТД «Університетська книга», 2004. — 320 с.
60. Сбруєва А.А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань / Аліна

Анатоліївна Сбруєва // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — №37. — 2007. — С. 38–42.

61. *Ситаров В.А., Маралов В.Г.* Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Уч. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. / Под ред. В.А. Сластенина. — М., 2000. — 216 с., С. 148 – 158.

62. *Стратегія* та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>

63. *Сулима О.В.* Підготовка вихователів дошкільних закладів у Федеративній Республіці Німеччина: історія, реалії, перспективи / методичний посібник. — К.: Видавництво «Альфа-Пік», 2010. — 72 с.

64. *Сухомилинський В.О.* Вибрані твори в 5 т. — Т. 5. — К., 1977.

65. *Гурчин А.І.* Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.04. — Тернопіль. 2003.

66. *Э.Ф. Зеер.* Психология личностно-ориентированного профессионального образования. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. — пед. Ун-та, 2000. — 258 с.

67. *Act relating to universities and university colleges*. — 2005. — Режим доступу: <http://www.regjeringen.no/en/>

68. *Aims and means of reformation*, — Norway. — Oslo, 2001. — 56 p.

69. *Akademie Bad Boll: (1992). Weil die Anforderungen wachsen; Die Ausbildung zur Erzieherin im Spannungsfeld von europäischem Horizont, päd. Praxis und Fachschulentwicklung.* Bad Boll. in: Protokolldienst 1992/12

70. *Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Bundesländer; Tabellenauszug aus Rauschenbach/Beher/Knauer 1996, S. 190*

71. *Berg B.* Development of Teacher Education in Norway with a Focus on 4-year Undergraduate Study / National curriculum regulations for general teacher education, pre-school teacher education and practical and didactic education. — Oslo, 2003. — 13 p.

72. *Bologna Directives and Explanatory Notes. 2<sup>nd</sup> edition: Directives for the Coordinated Renewal of Teaching at Swiss Universities within the Framework of the Bologna Process (Bologna Directives) of 4 December 2003* // SUK/CUS. — Swiss University Conference. — 2006. — С.5–29

73. *Bologna Process. National Report: 2007–2008. Switzerland.* [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/)

74. *Bombardelli O.* European Dimension and Teacher Training (EU.Di.T.T.) in the European Union / Jean Monnet Conference 2009 “20 Years of Support for European Integration Studies”. — Brussels, 7–8 September 2009.

75. *Buchberger F.* Education Sciences Subject Area Group: Subject-Specific Competences / In Gonzales J., Wagenaar R. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report: Phase One. — Bilbao/Groningen: University of Deutso / University of Groningen, 2003. — P. 127–128.

76. *Buchberger F., Campos B.P., Kallos D., Stephenson J.* (eds.) Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. — Umea: TNTEE, 2000. — 99 p.

77. *Bundesregelungen* für die Weiterbildung. Die Gewerkschaftliche Initiative legt ihr neues Konzept vor. Notstand: Weiterbildung in Deutschland. – Berlin/Frankfurt am Main, 2008. – S.34.

78. *Campos B.* The European Dimension of Teacher Education: A Policy Agenda. – INTEP, March 2002.

79. *Communication* from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education // SEC(2007) 931, SEC(2007)933 – Brussels: Commission of European Communities, 2007. – 16 p.

80. *Cetron M.* and Davies O. American Renaissance. – N.- Y., 1989.

81. *Childhood* teacher Education program. Finnmark University. – Alta, 2008 – 28p.

82. *Common* European Principles for Teacher Competences and Qualifications. – Brussels: European Commission, 2006. – 5p.

83. *Communication* from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education. – Brussels: Commission of the European Communities, 2007. – 16 p.

84. *Communication* from the Commission to the Council and the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Improving competences for the 21 st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools. – Brussels: Commission of the European Communities, 2008. – 13 p.

85. *Communication* from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education // SEC(2007) 931, SEC(2007)933 – Brussels: Commission of European Communities, 2007. – 16 p.

86. *Concrete* Future Objectives of Education Systems. <http://europa.eu/int/scadplus/leg/en/ch>.

87. *Council* of Europe/ERICarts, «Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe, 10<sup>th</sup> edition», 2009 [Электронный ресурс] – Режим доступа : [www.culturalpolicies.net/web/intercultural-dialogue-database.php](http://www.culturalpolicies.net/web/intercultural-dialogue-database.php) – 22k

88. *Country* Report on Holocaust Education in Task Force Member Countries. Switzerland. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.holocausttaskforce.org/education/holocaust-education-reports/switzerland-holocaust-education-report.html>

89. *Der Studiengang* „Erziehung und Bildung im Kindesalter – Bachelor of Arts“ <http://www.ash-berlin.eu/index.php?id=124>

90. *Derschau, D. von:* Erzieher/Erzieherin. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth 1991, S. 973–987

91. *Derschau, D. von:* Personal: Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In: Erning, G./Neumann, K./Reyer, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg: Lambertus 1987, S. 67–81

92. *Developing* coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC 538 final. – Brussels: Commission of the European Communities, 2010. – 48 p.

93. *Dewey J.* Democracy and Education. – N.- Y., 1959.



94. *Diskowski*, Detlef / Schmidt-Nitsche, Ulla: (2000). Schlaglicher auf Reformbestrebungen in der Erzieherinnenausbildung. in: KiTa spezial «Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen II»; S. 40–43

95. *Dittrich*, Jochen: (2000). Europakontakte in der Erzieherinnenausbildung. Bereichernde Erfahrungen mit vielen Ländern. in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik; 2000; Nr. 3; S. 50–51

96. *Dysthe* O. Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites / Olga Dysthe, Knut Steinar Engelsen // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 2004. – V. 29. – №2. – P. 239–258

97. *Education and Culture* DG/ Lifelong Learning Programme. European Dimension and Teacher Training (EU.Di.T.T.) in the European Union / Jean Monnet Conference 2009 «20 Years of Support for European Integration Studies». – Brussels, 7–8 September 2009. Jean Monnet Conference 2009 «20 Years of Support for European Integration Studies». – Brussels, 7 – 8 September 2009.

98. *Education and Training* 2010 Programme: Cluster «Teachers and Trainers», Cluster «Key Competences – Curriculum Development». Joint seminar of 3–4 April, 2008 – Report. – Brussels: European Commission: Directorate General for Education and Culture. – 6 p.

99. *Education and Training* 2010 Programme: Cluster «Teachers and Trainers». Main policy Conclusions 2005 – 2007. – Brussels: European Commission. Directorate General for Education and Culture. – 2008. – 12 p.

100. *Education in Greece* [Электронный ресурс]. Wednesday, December 06, 2006. – Режим доступа: <http://www.in2greece.com/blog/2006/12/education-in-greece.html>

101. *Education Sciences: Tuning Report 2 (2003–2005)* / In Gonzales J., Wagenaar R. Tuning Educational Structures in Europe. II. Universities' Contribution to the Bologna Process. – Bilbao/Groningen: University of Deutso/ University of Groningen, 2005. – P. 75–93.

102. *Educational content and learning strategies for twenty-first century*. – Kirke: Utdannings og Forskningsdepartementet, 2002. – 33 p.

103. *EMEC European Masters in Early Childhood Education & Care*. General Framework. Malta, 2007

104. *ENTEP Discussion Paper «What is a European Teachers?»* – Режим доступа: <http://www.pa-felkirch.ac.at/entep/>

105. *Erasmus Curriculum Development Project grant number 74922-IC-1-2004-1-MT-ERASMUS-PROGUC-4*, 2007.

106. *Erning, G.*: Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung von den Anfängen bis zum Kaiserreich. In: Erning, G./Neumann, K./Reyer, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Band I: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Freiburg: Lambertus 1987, S. 13–41

107. *Erstad* O. A new direction? Digital literacy, student participation and curriculum reform in Norway / *Ola Erstad* // Education and Information Technologies. – 2006. – V. 11. – № 3–4. – P. 415–429.

108. *Eurobarometer «The Europeans in 2009»*. [htt://es.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs\\_308\\_en.pdf/](http://es.europa.eu/public_opinion/archives/ebs_308_en.pdf)

109. *European Commission*. Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. – Brussel : European Commission, 2005. – URL:

[http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)

110. *European Commission Network on Childcare & other measures to reconcile the employment & family responsibilities of men & women* (January 1996) *Quality targets in services for young children. Proposals for a ten year action programme.* <http://www.Childcarecanada.org/pubs/other/quality/Qualitypaperthree.pdf>

111. *European Commission. The Europeans in 2009* // *Special Eurobarometer 308.* July 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://es.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs\\_308\\_en.pdf](http://es.europa.eu/public_opinion/archives/ebs_308_en.pdf)

112. *EVA. Læreruddannelsen.* – 2003. – Режим доступа: <http://www.eva.dk/Admin/Public/Download.aspx?file=Files/Filer/Laererruddannelsen.pdf>

113. *Facts about education in Norway 2011– key figures 2009.* Statistics

114. *Faculty of Education: program information.* – University of Oslo, 2003. – 7 p.

115. *Faculty of Teacher Education: Norway.* Tromso. – Tromso, 2003. – 14 p.

116. *Farber B.* *Crisis in Education.* Jossey bass Publishers. 1991.

117. *Feigenboun E.A. Feldman J.* *Computers and Thought.* – N.-Y., 1963.

118. *Finnmark University College. Teacher training program.* – Norway, – Alia, 2002. – 35p.

119. *Flornes K.* *An action research approach to initial teacher education in Norway / Kari Flornes – A thesis submitted to the university of Birmingham for the degree of Doctor of philosophy– School of education the university of Birmingham, 2007.* – 353 p.

120. *Focus on the structure of Higher Education in Europe 2006/2007. National trends in the Bologna process.* [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.nafsa.org/Document/internal\\_and\\_external.pdf](http://www.nafsa.org/Document/internal_and_external.pdf)

121. *Foundation Kinderdorf Pestalozzi* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pestalozzi.ch/en/home.html>

122. *Francesa C.* *European Teacher Education: A Fractal Perspective Tackling Complexity*

123. *Garm N., Karlsen C.* *Teacher education reform in Europe: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective* *Teaching and Teacher Education* / Ninna Garm and Gustav E. Karlsen – 2004. – V. 20. – № 7. – P.731–744

124. *Gary, G.:* *Geschichte der Kindergdrtnerin von 1779 bis 1918.* Wien: Edition Praesens 1995

125. *Gonzales J., Wagenaar R.* *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to the Bologna Process: Second edition* – Bilbao/ Groningen: University of Deutso/ University of Groningen, 2008. – 164 p.

126. *Personal author, compiler, or editor name(s); click on any author to run a new search on that name.* Grankvist Rolf // *European Journal of Teacher Education.* – 1996. – V. 19. – № 3. – P. 337 – 46.

127. *Greece – Constitutional & Legal Foundations* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://education.stateuniversity.com/pages/542/Greece-CONSTITUTIONAL-LEGAL-FOUNDATIONS.html>

128. *Greece – Educational System – overview* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://education.stateuniversity.com/pages/543/Greece-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html>

129. *Greece-Teaching Profession* [Электронный ресурс]. – Режим доступа до статті: <http://education.stateuniversity.com/pages/549/Greece-TEACHING-PROFESSION.html>

130. *Greece* [Электронный ресурс]. // The European Education Directory: A Guide to Graduate Programmes in Arts, Business, Economics, Engineering, Humanities, Management, MBA, Science. – Режим доступа: <http://www.euroeducation.net/prof/greeco.htm>

131. *Greece. National Summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms* [Электронный ресурс]: EURYDICE, April 2009. – 10 p. – Режим доступа: [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/047DN/047\\_EL\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_EL_EN.pdf)

132. *Hardach-Pinke, I.*: Die Gouvernante: Geschichte eines Frauenberufs. Frankfurt: Campus 1993.

133. *Hardach-Pinke, I.*: Erziehung und Unterricht durch Gouvernanten. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 2. Frankfurt: Campus 1996, S. 409–427.

134. *Haug P.* Resultat fra evalueringa av Reform 97 / Haug, P. – Oslo: Noregs forskningsred. – 2004. – 64 s.

135. *Hederer, J.*: Ausbildung von Erziehern und Sozialpädagogen. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): 150 Jahre Kindergartenwesen in Bayern. Festschrift anlässlich der 150-Jahrfeier der von König Ludwig I. genehmigten “Bestimmungen, die die Einrichtung von Kinderbewahranstalten betreffen”. München: Reinhardt 1989, S. 210.–231.

136. *Higher education.* – Kirke, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2002. – 49p.

137. *Hutmacher Walo.* Key competencies in Europe // Report #DECS/SE/Sec- (96)–43 of Symposium (Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996). A Secondary Education for European Project. – Council for Cultural Cooperation, Strasbourg, France. – 1997. – 72 p.

138. *Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme.* Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress Report. – Brussels: European Commission. Directorate General for Education and Culture, September 2004. – 74 p.

139. *Implementation of the Education and Training 2010 Work Programme – Working Group «Languages»:* Progress Report [Электронный ресурс]. – 2004. – p. 10. – Режим доступа: <http://eduscol.education.fr/D0201/default.htm>

140. *Initial teacher education and continuous professional education in Greece* [Электронный ресурс]. / Sarantos Psycharis. – 2 p. – Режим доступа: [http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT\\_REP\\_GREECE.pdf](http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT_REP_GREECE.pdf)

141. *Initiative Bundesregelungen für die Weiterbildung.* Text: Mechthild Bayer / Klaus Heimann / Roman Jaich / Stephanie. – Odenwald, Januar 2007. – S. 12.

142. *ISCED 1997 Classification / 14 Education* [Электронный ресурс]. – Доступ до ресурсу: [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/doc/isced\\_1997.htm](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/doc/isced_1997.htm)

143. *JoMITE Group*. Joint Master in Teacher Education Curriculum Framework 2009/2010. – European Commission, 2009. – 43 p.
144. *Karsten König / Peer Pasternack*: elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang «Erziehung und Bildung im Kindesalter» an der Alice Salomon Hochschule Berlin (HoF-Arbeitsbericht 5'08). Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2008. 159 S.
145. *Key Competences for Lifelong Learning*. A European Reference Framework– Brussels: European Commission, 2005. – <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>
146. *Key Competences*. A developing concept in general compulsory education. – Brussels: Eurydice, 2002. – 182 p. – [http://eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/032EN.pdf](http://eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032EN.pdf).
147. *Klette K*. Reform Policy and Teacher Professionalism in four Nordic Countries // *Journal of Educational Change*. – 2011. – V. 1. – P. 265–282
148. *Konrad Franz-Michael*. Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau, 2004, ISBN 3-784-532-2.
149. *Korsgaard O*. A European Demos? The Nordic adult education tradition – folkeoplysning – faces a challenge // *Ove Korsgaard // Comparative Education*. – 2002. – Vol. 38. – № 1 – P. 7–16.
150. *Kozol J*. Illiterate America. – N.- Y., 1985.
151. *Kultusminister-Konferenz der Länder*: (1982). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erziehern / Erzieherinnen: – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 24.9.1982 -. Bonn. in: abgedruckt in: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ); Erzieherausbildung zwischen inhaltlich-organisatorischer Weiterentwicklung und administrativen Regelungen; Bonn 1983; S. 202–205
152. *Kunnskapsdepartementet*. (2009). St.meld.nr. 11. Læreren, rollen og utdanningen. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
153. *Kvalitetsrefomen*. – Kirke, Utdannings- og Forskningsdepartementet. – Oslo, 2003. – 6 p.
154. *Licono T*. *Educating for Character*. – N.- Y. Toronto - London - Sydney, 1991.
155. *Linda Allal, Maffier Lucie Lopez // Formative Assessment*. Improving Learning in Secondary Classrooms. – OECD Centre for Educational Research and Innovation. – Paris: OECD Publishing, 2005. – P.241–264.
156. *Lucac C*. *Teacher Education in America*. – N.- Y., 1977.
157. *Master of Arts en enseignement specialise*. Une formation professionnelle de niveau tertiaire. // *Haute école pedagogique du canton de Vaud*. HEP Vaud – Lausanne– Suisse. – 2008. – C. 1.
158. *Mathias Urban*. INTERNATIONALER MASTER-STUDEIENGANG «Early Childhood Education and Care». <http://www.verwaltung.uni-halle.de/DEZERN1/PRESSE/aktuellemeldungen/11urban.htm>
159. *Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht / – Frankfurt am Main, 2009. – S.54.*

160. *Metzinger, A.*: Zur Geschichte der Erzieherausbildung: Quellen – Konzeptionen – Impulse – Innovationen. Frankfurt: Peter Lang 1993
161. *Modulhandbuch* des Studiengangs Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter mit dem Abschluss Bachelor of Arts Hochschule Neubrandenburg Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung Stand 27.11.2007. 52 S.
162. *Myers D.G.* The American paradox. – New Hawen in London, 2000.
163. *Naisbitt J.* And Aburdence P. Megatrend. 2000. – N.- Y., 1990.
164. *National* report implementation of the Bologna process [Электронный ресурс]. – Greece, 4<sup>th</sup> August, 2003. – 12 p. – Режим доступа: <http://www.etf.eu.int>
165. *National* summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Greece [Электронный ресурс]. – October 2006 // EURYDICE: The Information Network on Education in Europe. – Режим доступа до публ.: <http://www.eurydice.org>. – 2006. – P.4.
166. *National* system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms: Norway . – EURYDICE, 2010. – 15 p.
167. *NOKUT.* Evaluering av allmennl rgerutdanningen i Norge 2006., Del 1: Hovedrapport. – Режим доступа: [http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_utdanning/SK/alueva/ALUEVA\\_Hovedrapport.pdf](http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf)
168. *Nordisk* Ministerred/Nordic Council of Ministers. (2008). Komparativt studie af de nordiske l rgeruddannelser. Retrieved 18.03., 2009. – Режим доступа: <http://www.norden.org/pub/uddannelse/uddannelse/sk/TN2009505%20web.pdf>.
169. *Nordland E.* Teacher training for Norwegian schools /*Eva Nordland* // International Review of Education. – 2008. – V. 15. – № 1. – P. 65–74.
170. *Norwegian* Encyclopedia of education / Husen N, Neville T. Vol. 8. – Oslo, 1994. – 4964 p.
171. *OECD* Starting Strong. Tematic Review of Early Education and Care.OECD: Paris and OECD (2004) Education at a Glance. OECD Indicators 2004. OECD: Paris.
172. *Ordnung* der Prüfung für die Weiterbildung von Lehrern / Lehrerinnen f r das Lehramt an  ffentlichen Schulen im Lande Bremen. Vom 19. November 1985 (Brem.GBl. S. 221 – 221–i–5).
173. *Organisation* of the education system in Norway 2009/2010. – EURYDICE, 190 p.
174. *Organization* of the education system in Greece [Электронный ресурс] – Eurydice, 2009/2010. – 252 p. – Режим доступа до публ.: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/EL\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/EL_EN.pdf).
175. *Papagueli – Vouliouris D.* Evaluation of Teacher Education in Greece – a political demand of our time [Электронный ресурс] / D.Papagueli – Vouliouris // TNTEE Publications, 1999. – Vol. 2. – Nr.2. – 129–137. – Режим доступа: <http://tntee.umu.se/publications/v2n2/pdf/13Greece.pdf>
176. *Piesanen E., J.* Teacher education Curricula in EU: Final Report / Ellen Piesanen, Jouni Valijarvi/ in Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development. – Finnish Institute for Educational Research/ University of Jyvaskyla, 2010. – 125 p.

177. *Profis* in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsprofil «Fruhpadagogik – Fachschule/Fachakademie» Bernd Ammermann, Siegfried Beckord u.a. unterstützt von der Weiterbildungsinitiative Fruhpädagogische Fachkräfte. Stand: 19.06.2009.

178. *Psycharis S.* The Greek Teacher Education System»: At «Teacher Education. Policies in the European Union / S.Psycharis // Edited by Prof. B. Campos. – Lisbon, 2000. – Уел. 199–202. ISBN 972–8597–09–6. – С. 2 – 3.

179. *Pulsos K.* The university of Tromso: a short retrospect / Pulsos K, Jensen B. – Tromso, 2002. – 41 p.

180. *Qualifying* to teach Professional Standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training: TTA. – Oslo, 2003. – 32 p.

181. *Rahmenvereinbarung* über Fachschulen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002, S. 2.

182. *Ramberg P.* School Adoption as a Form of Teaching Practice in Initial Teacher Education. The Norwegian University of Science and Technology / Ramberg, P. & Haugalmukken, O. Kr.. – Trondheim: Report, 2005. – 21 p.

183. *Ramberg P.* The use of Partnership Models in Teacher Education. The Norwegian University of Science and Technology / Ramberg, P. & Haugalmukken, O.Kr., Trondheim: Report, 2005. – 27 p.

184. *Rasmussen J.* Quality in Teacher Education: Teacher Education Policy in Europe / Jens Rasmussen, Hans Dorf – (TEPE) Conference 2009 – Umea University, Sweden – May 18–20. – 48–59.

185. *Realising* the European Higher Education Area. Communique (Berlin, 19 September 2003) – [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager\\_kommunique.pdf/](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf/).

186. *Reference* Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. – Bilbao/Groningen: University of Deutso/ University of Groningen, 2010. – 108 p.

187. *Rolf G.* Practical Experience in Teacher Education: The Norwegian Case from a Mid-Norwegian Perspective.

188. *Sarah Holze.* Hochschulstudium für Erzieher/innen – ein aktueller Bberblick. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1280.html>

189. *Shennan M.* Teaching about Europe the School Textbook (Geography, History and Social Studies) – L., N.Y.: Cassel, 1991. – 281 p.

190. *Snoek M., Uzerli U., Schratz M.* Developing teacher education policies through Peer Learning / in Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions / Brian Hudson and Pavel Zgaga. – Ljubljana: Littera picta, 2008. – P. 135–156.

191. *Standards* and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: 3–rd edition. – European Association for Quality Assurance in Higher Education. – Helsinki, 2009. – 41 p.

192. *Standards* for the award of qualified Teacher Status. – Tromso, 2003. – 58p.

193. *Stephens P.* Teacher Training and Teacher Education in England and Norway: a comparative study of policy goals / Stephens P., Egil Tonnessen F., Kyriacou C. // Comparative Education. – 2004. – № 40 (1). – P.49–54

194. *Structures* of Education and Training Systems in Europe. Greece [Електронний ресурс]. – EURYDICE–CEDEFOP–ETF, 2009/2010 Edition. – 59 p.

195. *Structures of Education and Training Systems in Europe: Norway*. – 2009/10. – 40 p.

196. *Studiehandboka*. – Universitetet 1 Tromsø, 2002–2003. – 386 p.

197. *Studying in Switzerland. Universities* / Edited by Rectors' Conference of the Swiss Universities (CRUS). – Berne, 2008 (8<sup>th</sup> edition)–51p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.swissuniversity.ch](http://www.swissuniversity.ch)

198. *Studying in Switzerland. Universities of Teacher Education. SCTE* (Swiss Conference of Rectors of Universities of Teacher Education). – Bern, 2007. – 48p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.swissuniversity.ch](http://www.swissuniversity.ch)

199. *Swiss Federal Equal Opportunity at Universities Programme 2000–2011* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.swissuniversity.ch](http://www.swissuniversity.ch)

200. *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions* / Hudson, Brian and Zgaga, Pavel (eds.) / – Umea: University Umea, Faculty of Teacher Education, 2008. – 412 p.

201. *Teacher training – basic and specialist teacher training – Switzerland. National overview thematic areas of European Agency for Development in Special Needs Education*. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).

202. *Teachers and trainers: professionals and stakeholders in the reform of vocational education and training: ETF Yearbook 2005*. – Torino: ETF, 2005. – 448 p.

203. *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade. Communiqué* (Leuven and Louvain-la-Neuve, 28 – 29 April 2009) – <http://www.eu-edu.org/ua/news/info/223>

204. *The Commission Communication «Improving the Quality of TE.»* – Brussels, 3<sup>rd</sup> Aug. 2007. – URL: [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf)

205. *The competence reform: Measures and national funding policies for lifelong learning in higher education in Norway*. – Oslo, 2003. – 100p.

206. *The concrete Future Objectives of Education Systems* // COM (2001) 51 final – [Электронный ресурс]. – Strasbourg: Commission of the European Communities, 31 January 2001: Режим доступа: <http://europa.eu/int/scadplus/leg/en/ch>

207. *The Development of Education 1991 to 2000 – National Report from Norway*. – Режим доступа: [http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/dok/rappporter\\_planer/rappporter/2001/the-development-of-education-1991-to-2000.html?id=277457](http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/dok/rappporter_planer/rappporter/2001/the-development-of-education-1991-to-2000.html?id=277457)

208. *The extent and impact of higher education curricular reform across Europe: Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission*. – Brussels: European Commission, 2006. – 60 p.

209. *The NLA college of teacher education*. – Norway. – Oslo, 2002. – 44 p.

210. *The Norwegian University of Science and Technology Programme for Teacher Education* – <http://www.ntnu.edu/plu>

211. *The state of implementation of the Objectives of the «Bologna Declaration» in Switzerland* ( Spring, 2003) CRUS. – 12 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.bolognareform.ch](http://www.bolognareform.ch) , [www.swisster.ch/category/news/guide/education](http://www.swisster.ch/category/news/guide/education)

212. *The Swiss Education Scene*. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.educa.ch/DYN/170885.asp](http://www.educa.ch/DYN/170885.asp)

213. *The Teacher Education Curricula in the EU*. – Brussels, 2010. – URL: <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teacher-report.pdf>

214. *Toffler A.* Pawerschift. N.-Y., 1995.

215. *Toffler A.* The third wave. – N.-Y., 1983.

216. *Towards Institutional Accreditation: the Swiss Experience*. / 2<sup>nd</sup> Athens International Conference on University Assessment. (12 October 2007) – OAO. – 2007. – 22p.

217. *Towards the European higher education area. Bologna process*. National reports 2004–2005. Country: Switzerland. 12p. [Ελεκτρονική πηγή]. – Ρεζιμ دسترسی: [www.bolognareform.ch](http://www.bolognareform.ch)

218. *Turning Education Structures in Europe*. General brochure. – <http://tun-ing.unideusto.org>. – 2007.

219. *Turning Educational Structures in Europe: Universities contribution to the Bologna Process* / Ed. by Julia Gonzales, Robert Wagenaar. – University of Deusto, 2005. – 385 p.

220. *Wang J.* Understanding Teacher Education Reform / Jian Wang, Sandra J. Odell, Cari L. Klecka, Elizabeth Spalding, and Emily Lin // Journal of Teacher Education November/December. – 2010. – № 61. – P. 395–402.

221. *Welle-Strand A.* Knowledge, Production, Service and Quality: Higher Education tensions in Norway / Welle-Strand A. // Quality in Higher Education. – 2000. – №6(3). – P. 219–230.

222. *White Paper on the Quality Reform* – St.meld. nr 27. – (2000–2001).

223. *White Paper: Culture for learning*. – St.meld. nr 30. – (2003–2004).

224. *White Paper: The Quality Reform* – On new teacher education. Varied, demanding, relevant. – St.meld. nr 16. – (2001–2002).

225. *White Paper: The Teacher – the Role and the Education*. – St.meld. nr 11. – (2008–2009)

226. *Wilmut J., Campbell K., Tudge C.* The Second Creation. Publisher Farrar. – N.-Y., 2000.

227. *Curriculum* [Ελεκτρονική πηγή] / Wikipedia, the free encyclopedia. – Доступ до ресурсу: [www.wikipedia.org/curriculum](http://www.wikipedia.org/curriculum)

228. Βαλκανς Ε. Προβλήματα δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η Εκπαίδευση στην ανάπτυξη / Ε.Βαλκανος // Τα εκπαιδευτικά – 2002. – Σ.63–64. – Σ.129.

229. Κλαδης Δ. Αναγκαιότητα νέων στρατηγικών για τα πανεπιστήμια μπροστά στον 21<sup>ο</sup> αιώνα και στην κοινωνία της γνώσης και της μάθησης / Δ. Κλαδης // Έστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις. – Αθήνα: GUTENBERG. – 2000. – Σ.463–475.

230. Κοκκος Α. Το εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών από Αποσταση / Α. Κοκκος // Πρακτικά εισηγήσεων. 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνεδριο για την Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. – 2003. – Σ.71 – 80.

231. Μπουζακης Σ. Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836 – 2005): Τεκμηρία ιστορίας. – Αθήνα: GUTENBERG, 2005. – Τ.Β: (1926–2005). – 775 ό

232. Τσινιζελής Μ. Η. Διασικασία της Μπολονίας και το ελληνικό πανεπιστήμιο / Μ. Τσινιζελής // Η μεταρρύμιση του ελληνικού Πανεπιστημίου. – Αθήνα Εκδόσεις Παπαζήση, 2007. – Σ.105–110.



## ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

Айзекс Е. (Iseks E.),	с.279	Матвієнко О.,	с. 105
Аллал Л. (Linda Allal),	с.195	Менделєєв Д.	с. 43
Аммерманн Б. (B. Ammermann) с.166,184		Метцінгер А. (A.Metzinger),	с. 162
Бекорд З. (S. Beckord)	с.166	Монтеск'є Ш. (Charles-Louis de Seconda, Baron de La Brède et de Montesquieu),	с.186
Вагенаар Р. (Wagenaar R),	с.279	Нагель В. (B.Nagel),	с.162
Вернадський В.	с.39	Неккер де Соссюр А.А. (Albertine Adrienne Necker de Saussure),	с.195
Волченко В.	с.38	Овчинников В.,	с.45
Гадусова З.,	с.51	Пападакіс Н., (Papadakis N.),	с.51,222
Гарі Г. (Gary G.)	с.152	Песталоцці Й.Г. (Pestalozzi J. H.),	с.190
Гегель Г. (Hegel G.),	с.186	Прибрам К. (Prybram K.),	с.10
Гоббс Т. ( <i>Hobbes T.</i> ),	с.186	Психаріс С. (Psycharis S.),	с.135
Гонсалес Х. (Gonzales J),	с.279	Расмусен Дж. (Rasmussen J.),	с.51
Гроцій Г. (Grotius H.),	с.186	Репін В.,	11с.
Грундвіг Н.Ф.С.,	с.74	Руссо Ж.-Ж. (Rousseau J. J),	с.186
Дарвін Ч., (Darvin C.),	с.13	Сбруєва А.,	с.138
Декуфле А. (Dekufle A.),	с.31	Селігман Адам Б. (Seligman Adam B.),	с. 187
Дершау ф.Д. (Derschau D.),	с.153	Станіславський К.,	с.15
Ернінг Г. (Erning G.),	152 с.	Стічні-Даміані М. (Stichni-Damiani M.),	с. 279
Жирар Ж.-Б. (Girard J. B.),	с.195	Тесла Н. (Tesla N.),	с.36
Згага П. (Zgaga P.),	с.51,222	Толстой Л.,	с.21
Зімлер І.Я. (Simmler J. J.),	с.195	Турчин А.,	с.178
Зінн Д. (Sinn D.),	19 с.	Хадсон В. (Hadson W.),	с.51
Зязюн І.А.,	с.75	Цшокке Г. (Zschokke J.),	с.195
Коменський Я.,	8 с., 30 с.		
Короткова Ю.,	с.119, с.125		
Корсгаард О.А. (Korsgaard O. A.),			
Леві-Строс К. (Lévi-Strauss C.),	с. 187		
Локк Дж. (Locke J.),	с.186		
Лопес М. (Lopez M.),	с.195		

## ДОДАТКИ

### Додаток А

Опис змісту курсів Загальноєвропейської програми підготовки магістрів педагогічної освіти відповідно до функцій учителя та навчальних цілей програми

#### Курси предметної дидактики

Функції вчителя	Навчальні цілі	Сучасні іноземні мови	Математика	Природознавство / Природничі науки
<i>Вчитель-інструктор</i>	І.1. Базові знання про педагогічні науки та предметну дидактику.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вступ до викладання 5 основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, писання, читання, спілкування) та формальних аспектів мови.</li> <li>• Вступ до теорій, методів та підходів викладання другої іноземної мови.</li> <li>• Розвиток методики викладання іноземних мов та огляд сучасних тенденцій у цій галузі в зарубіжних країнах.</li> <li>• Ознайомлення з Європейським портфолио студентів — майбутніх учителів іноземних мов.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Як пояснювати математику учням.</li> <li>• Як сприяти активній ролі учня у процесі вивчення математики у шкільному класі.</li> <li>• Як поєднувати реальне життя з математикою.</li> <li>• Як поєднувати різні математичні явища між собою.</li> <li>• Усвідомлення наявності різних методик викладання математики.</li> <li>• Вступ: Різні методи математичних дій (роль «аргументування» та «доведення» в математиці).</li> </ul>	<p>Освіта в галузі природничих наук:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Класно-урочний менеджмент (безпека життєдіяльності тощо),</li> <li>• Базові методики</li> <li>• Моделювання</li> <li>• Комунікативні здібності на уроці природознавства</li> <li>• Базові навички здійснення експериментів.</li> <li>• Оцінювання (формування й підсумкове) процесу навчання.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Усвідомлення важливості проблемного навчання у математиці</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знання національного курсу математики.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Куррикулум:</li> <li>• Планування уроку.</li> <li>• Локальний шкільний курс з різних методів навчання.</li> <li>• Ознайомлення з навчальними матеріалами.</li> <li>• Розуміння результатів навчання та розмежування їх з цілями викладання.</li> <li>• Цілі освіти в галузі природничих наук.</li> <li>• Сутність природознавства</li> <li>• Сутність освіти про природничі науки.</li> <li>• Природознавча грамотність</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Національний і місцевий шкільний курсу математики</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знання національного курсу математики.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Здатність до написання й розробки плану уроку</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Як підготувати урок з математики.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вивчення підходів до планування, реалізації запланованого та оцінювання.</li> <li>• Вступ до розробки уроку, його проведення та осмислення здійсненої роботи.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уміння написати план уроку з природознавства.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вміння викладати предмет спеціалізації з урахування вікової</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Усвідомлення того, що учні не завжди розуміють математику.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вступ до роботи у різномірній навчальній групі при вивченні іноземної мови</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Усвідомлення того, що учні не завжди розуміють математику.</li> </ul>	

	<p>категорії учнів для повної активзації їх навчальних та пізнавальних здібностей.</p>	<p>(диференціація та інклюзія, індивідуалізація, фасилітація).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Використання іноземної мови у класі як розмовної на відповідному рівні.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Особливості викладання математики для різних вікових груп учнів.</li> <li>• Розуміння складності викладання математики.</li> </ul>	
	<p>I. 10. Уміння осмислювати практичну діяльність, робити висновки, визначаючи її сильні та слабкі сторони.</p>			<p>Професійний розвиток:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Рефлексування та діяльність</li> <li>• Ставлення студентів – майбутніх учителів до своєї діяльності.</li> <li>• Хороший вчитель природознавства: внутрішні та зовнішні мотивації.</li> </ul>
<p><i>Вчитель-наставник</i></p>	<p>Н. 1. Знання у сфері дидактики викладання предмету спеціалізації.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Адаптація різних ролей вчителя у сучасній педагогічній освіті.</li> <li>• Класно-урочний менеджмент та взаємодія з учнями.</li> <li>• Кооперативне та колаборативне навчання.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Як навчитися прислухатися до думок учнів.</li> <li>• Учні мають різне культурне уявлення про математику (етноматематика).</li> <li>• Як диференціювати процес вивчення математики учнями на уроці.</li> </ul>	<p>Освіта в галузі природничих наук:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Додаткова підтримка у процесі навчання</li> <li>• Інноваційні методики</li> <li>• Створення надихаючого навчального середовища</li> <li>• Навчальна поведінка</li> <li>• Класно-урочне викладання / ораторське мистецтво</li> <li>• Попередньо набуті знання учнів (включаючи емоційне ставлення до природознавства)</li> </ul>

				<p>Цілі:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Контекстуальні цілі вивчення природознавства на уроці в класі.</li> <li>● Оцінювання:</li> <li>● Формувальне оцінювання (включаючи самооцінювання та колегіальне внутрішнє оцінювання)</li> <li>● Оцінювання як навчальний процес</li> <li>● Метакогнітивна рефлексія.</li> </ul>
<p>Н.2. Знання про труднощі в опануванні учнями предмета.</p>	<p>● Викладання 5 основних видів мовленнєвої діяльності та формальних аспектів мови з урахуванням навчальних та мовних особливостей учнів.</p>	<p>Специфічні виклики у вивченні математики:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Знання про міжпредметні зв'язки математики з іншими предметами та зв'язки між окремими підрозділами математики.</li> <li>● Абстракція математики.</li> <li>● Спорідненість та функції.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Нерозуміння предмета та труднощі у навчанні.</li> <li>● Соціальна інклюдія</li> <li>● Теорії навчання та їх застосування</li> <li>● Курикулум:</li> <li>● Індивідуалізація.</li> <li>● Серії уроків.</li> <li>● Використання ІКТ для поліпшення навчання.</li> <li>● Прихований курикулум.</li> </ul>	
<p>Н.3. Знання про спеціальні потреби учнів.</p>	<p>● Реагування на різноманітний склад учнівської аудиторії при вивченні іноземної мови (обдаровані діти, діти з особливими потребами, діти з різними розумовими здібностями, різні стилі навчання тощо)</p>	<p>● Як навчати дітей зі спеціальними освітніми потребами (талановитих учнів, учнів з дислексією, дискалькулією, ВІЧ-позитивних тощо).</p>		

	<p>Н.6. Здатність мотивувати учнів до вивчення предмета із застосуванням емпіричних методів дослідження (даних, отриманих емпіричним шляхом дослідження).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Заохочення й сприяння учнівській автономії через застосування систематичного підходу до вивчення мови (підвищення самовпевненості, розвиток уміння навчатися, розвиток критичного мислення / читання, компетиторні стратегії).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Як вмотивувати учнів до вивчення математики? (надавати студентам приклади такої роботи у вигляді статей, відео, результатів спостережень, інтерв'ю тощо.)</li> </ul>	
	<p>Н.9. Здатність чітко визначати свої погляди щодо педагогічних підходів та розуміння впливу предмета спеціалізації на подальший всебічний розвиток учнів.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Сприяння усвідомленню важливості вивчення іноземних мов.</li> <li>• Аналіз та оцінювання різних методів і підходів, а також ефективне застосування їх у навчальному контексті для посилення процесу вивчення іноземних мов.</li> </ul>		
<p><i>Вчитель-координатор</i></p>	<p>К.1. Знання у сфері дидактики викладання предмета спеціалізації.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Критичний відбір та використання наявних навчальних матеріалів.</li> <li>• Розробка власних дидактичних навчальних матеріалів, проєктів, що ґрунтуються на фундаментальних дидактичних принципах.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Розвивати навчальне середовище на основі методики «поінформованого» вибору.</li> <li>• Бути здатним адаптувати наявні навчальні матеріали до конкретної навчальної ситуації.</li> <li>• Мати здатність аналізувати різні шкільні підручники.</li> <li>• Розвивати навчальне середовище на основі міжпредметних зв'язків математики з іншими шкільними предметами.</li> </ul>	<p>Цілі:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Суспільство природничо-наукових технологій.</li> <li>• Відповідність освіти в галузі природничих наук.</li> <li>• Освіта в галузі природничих наук:</li> <li>• ІКТ та електронне навчальне середовище.</li> <li>• Інновації та креативність у навчанні.</li> <li>• Проєкти в природознавчій освіті.</li> <li>• Різноманітність підходів до навчання й викладання.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Протилежні теорії у природознавстві (Дарвінізм, Креаціонізм тощо).</li> </ul>				<p>Курикулум:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Добір методів та розробка інноваційних / креативних навчальних матеріалів.</li> <li>● Послідовне довготермінове планування (річне, період шкільного розвитку).</li> <li>● Протилежні суспільні бачення ролі освіти (методи оцінювання, методики викладання, централізовані екзамени, інклюзія, інтеграція).</li> </ul> <p>Теорія:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Освіта, що базується на контекстному підході та цикли навчання.</li> <li>● Проблемне навчання.</li> </ul>	<p>Детально розроблена методика:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Кооперативне навчання.</li> <li>● Використання ІКТ (комп'ютерів, графічних калькуляторів, інтерактивних дощок, електронних баз даних) у вивченні математики..</li> <li>● Ігрові технології при викладанні математики.</li> <li>● Використання історичних знань у вивченні математики.</li> <li>● Проектне навчання.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ознайомлення з сучасними науковими розробками в галузі предметної дидактики.</li> <li>● Критичний відбір методик та розробка обґрунтування відбору.</li> </ul>	<p>К.2. Поглиблені знання у галузі методики викладання, підтвердженні емпіричними методами дослідження.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Знання різних методів навчання математиці.</li> <li>● Вміння справлятися з ускладненнями сприйняття математики різними учнями.</li> <li>● Здатність формувати проблемні завдання для різних вікових та розумових категорій учнів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Розробка навчальних завдань і стратегій у такий спосіб, щоб ефективно використати різноманітність навчальної групи з максимальною користю для процесу навчання.</li> </ul>	<p>К.4. Здатність створювати навчальне середовище для опанування предметної спеціалізації, враховуючи особистісні та культурні розбіжності серед учнів.</p>
--	--	--	--	---	--	---	---	--	---	---	---

	К. 6. Здатність оцінювати й перевіряти навчальну діяльність учнів.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Оцінювання власно розроблених навчальних матеріалів, проектів відповідно до фундаментальних дидактичних принципів.</li> <li>● Розуміння базових / основоположних принципів валидного і чесного оцінювання та застосування їх на практиці.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Вміння оцінювати (формувальні та сумірні) знання й навички учнів у галузі математики.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Оцінювання як мета, когнітивна функція для навчання (формульоване) та оцінювання навчального процесу (підсумкове).</li> </ul>
Вчитель-дослідник	К. 7. Здатність мати чітке уявлення про викладання предмета спеціалізації в спеціальних контекстах.		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Як інтегрувати нові концепції в освітній процес.</li> <li>● Здатність стимулювати процес мислення в математиці: доведення, аргументування, логічне мислення, обґрунтування гіпотез, припущення тощо.</li> <li>● Здатність стимулювати учнів до проблемного вивчення математики</li> </ul>	<p>Цілі:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Критичний аналіз прочитаного та практичної діяльності</li> </ul> <p>Курикулум:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Розробка матеріалів із застосуванням методів наукового аналізу.</li> <li>● Використання результатів наукових досліджень в галузі природознавства.</li> </ul> <p>Теорія:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Рефлексування та діяльність.</li> <li>● Етика та соціальна відповідальність.</li> <li>● Методологія наукових досліджень в галузі при-</li> </ul>
	Д. 1. Знання у сфері дидактики викладання предмета спеціалізації.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Вступ до сучасних наукових галузей у сфері предметної дидактики.</li> </ul>		



				<p>родничих наук (конкретне щільове дослідження, етнографічний підхід до досліджень).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Інтерпретація результатів наукових досліджень в галузі природничих наук.</li> <li>• Освіта в галузі природничих наук:</li> <li>• Відкриті проекти.</li> <li>• Дослідження.</li> <li>• Інтеграція наукових галузей.</li> <li>• Презентація.</li> <li>• Сплучування.</li> <li>• Дебати.</li> </ul>
				<p>Професійний розвиток:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Наукові дослідження у сфері своєї професійної діяльності</li> <li>• Осмислення свого та колективного внеску у здійснення досліджень.</li> <li>• Професійні мережі.</li> <li>• Аналіз професійної діяльності на уроці.</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Здатність до пошуку ресурсних матеріалів, критичного їх осмислення для подальшого використання.</li> <li>• Читання й обговорення статей про методику викладання</li> </ul>
			<p>Д.2. Здатність чітко усвідомлювати значення науково-дослідної роботи для своєї професії.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Давати оцінку сучасним науковим дослідженням у галузі предметної дидактики для власного особистісного й професійного розвитку.</li> </ul>
			<p>Д.3. Здатність критично аналізувати наукову літературу і обговорювати її з колегами.</p>	

	<p>Д.4.Здатність виявляти тенденції наукового розвитку предметної галузі і представляти результати своїх досліджень учням у зрозумілих для них формулюваннях.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Опрацювати матеріали, пов'язані з науковими проблемами щодо навчання й викладання іноземних мов у педагогічному контексті.</li> <li>● Осмислювати можливість поширення серед колег результатів досліджень та наслідки впливу вчительських досліджень на актуальний стан мовної освіти.</li> </ul>	данія математики та математичну освіту	
--	---	--	--	--

## Загальні курси психолого-педагогічної підготовки

Загальні курси психолого-педагогічної підготовки вивчаються студентами — майбутніми вчителями — усіх предметів спеціалізації. До них насамперед належать курси з психології, педагогіки та науково-дослідної роботи.

Функції вчителя	Навчальні цілі	Коментар
<i>Вчитель-інструктор</i>	I.1. Базові знання про педагогічні науки та предметну дидактику.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Базові методи викладання й оцінювання.</li> <li>• Використання інструкційних матеріалів та технологій.</li> <li>• Теорія комунікації.</li> </ul>
	I.2. Знання про національний курикулум з акцентом на предметі спеціалізації.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знання про курикулум як явище, що виходить за межі курикулумів окремих предметів, а саме: цілі освіти, встановлення відповідності курикулуму певній освітній структурі</li> </ul>
	I.3. Знання теорій ефективного класно-урочного менеджменту.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Класно-урочний менеджмент</li> <li>• Структура уроку</li> <li>• Управління часом / створення розкладу.</li> </ul>
	I.6. Здатність до написання й розробки плану уроку.	
	I.7. Вміння викладати предмет спеціалізації з урахування вікової категорії учнів для повної активації їх навчальних та пізнавальних здібностей.	
	I.8. Уміння управляти класом.	
<i>Вчитель-наставник</i>	Н.3. Знання про спеціальні потреби учнів	
	Н.4. Знання відповідних освітніх теорій та методів, що формують розуміння особистісних та культурних розбіжностей між учнями	<p>Специфічна тематика в межах навчальної цілі:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Роль молоді у сучасному суспільстві.</li> <li>• Учні зі спеціальними освітніми потребами, включаючи культурні розбіжності.</li> <li>• Педагогічна етика.</li> <li>• Комунікативні вміння для розв'язання різних нетипових ситуацій та взаємодії з різними людьми.</li> <li>• Управління нестандартною поведінкою учнів.</li> <li>• Групова динаміка (різномірність).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Школа як мережева організація.</li> <li>• Консультування та навички консультативної роботи.</li> <li>• Діагностичне оцінювання.</li> </ul>
	Н.5.Здатність створювати безпечне та ефективне навчальне середовище у групі з урахуванням особистісних та культурних розбіжностей учнів.	
	Н.6.Здатність мотивувати учнів до вивчення предмета з застосуванням емпіричних методів дослідження (даних, отриманих емпіричним шляхом дослідження).	
	Н.7. Здатність скеровувати учні до пошуку власних навчальних стратегій та їх розвитку.	
	Н.9. Здатність чітко визначати свої погляди щодо педагогічних підходів та розуміння впливу предмета спеціалізації на подальший всебічний розвиток учнів.	
<i>Вчитель-координатор</i>	К.2.Поглибленні знання у галузі методики викладання, підтвердженні емпіричними методами дослідження.	Поглиблені методики викладання (вирішення проблем, кооперативне навчання, самокероване навчання тощо).
	К.3.Знання відповідних освітніх підходів, теорій та методів формування й розвитку навчального середовища.	<p>Специфічна тематика в межах навчальної цілі:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Теорії навчання, стратегії навчання, навчальні технології, стилі навчання</li> <li>• Характеристики ефективного навчального середовища.</li> <li>• Когнітивна психологія та теорії навчання.</li> <li>• Оцінювання, оцінка та забезпечення якості.</li> <li>• Теорії соціального пізнання, вміння як частина комунікації, колегіальної роботи зі співробітниками, батьками, спільнотою.</li> <li>• Теорія та практика творчості.</li> <li>• Диференціація для інклюзії.</li> <li>• Теорії розробки курикулуму.</li> <li>• Стратегії запровадження курикулуму.</li> <li>• Розвиток школи та зміни в галузі освіти.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вчення про вплив суспільства на освіту (взаємовплив суспільства та курикулуму).</li> </ul>
	К.5. Здатність застосовувати різні підходи та методики викладання.	
	К.6. Здатність оцінювати й перевіряти навчальну діяльність учнів.	
	К.7. Здатність мати чітке уявлення про викладання предмета спеціалізації у специфічних контекстах.	
	К.9. Здатність розробляти й впроваджувати плани професійного розвитку для власного вдосконалення.	
<i>Вчитель-дослідник</i>		Науково-дослідна діяльність та ознайомлення з методами наукового дослідження частково відображені у курсах загальної психолого-педагогічної підготовки, хоча повний спектр таких видів роботи представлений у блоці «Вчитель-дослідник».

## **Додаток Б**

### **Опис блоків загальноєвропейської програми підготовки магістрів педагогічної освіти згідно з функціональною характеристикою діяльності вчителя**

*Блок «Вчитель-інструктор».* Метою навчання за цим блоком є надання студентам знань, умінь і практичних навичок та технологій для успішного виконання функції інструктора, а також їх підготовка до вивчення наступних трьох блоків, включаючи закордонне стажування. Цей блок студенти проходять впродовж двох місяців (вересень – жовтень) у базовому (домашньому) університеті. Його можна вивчати в структурі курикулуму підготовки бакалавра. Особливого значення необхідно надавати осмисленню студентами основ методики викладання. Десять навчальних цілей, яких студенти мають досягти на момент завершення цього блоку, сформульовані так:

- 1.1. Базові знання про педагогічні науки та предметну дидактику.
- 1.2. Знання про національний курикулум з акцентом на предметі спеціалізації.
- 1.3. Знання теорій ефективного класно-урочного менеджменту.
- 1.4. Знання основних методів науково-педагогічного дослідження.
- 1.5. Знання впливу культурних розбіжностей на освітній процес.

- I.6. Здатність до написання й розробки плану уроку.
- I.7. Вміння викладати предмет спеціалізації з урахування вікової категорії учнів для повної активації їх навчальних та пізнавальних здібностей.
- I.8. Уміння управляти класом.
- I.9. Уміння спостерігати й критично аналізувати урок з використанням відповідних наукових підходів.
- I.10. Уміння осмислювати практичну діяльність, робити висновки, визначаючи її сильні та слабкі сторони.

*Блок «Вчитель-наставник».* Мета цього блоку полягає у підготовці студентів до виконання функції наставника, зокрема у стимулюванні їхнього професійного становлення і формування уміння співпрацювати з іншими фахівцями. На опанування цього блоку відводиться три місяці — з листопада по січень. Він розрахований на досягнення студентами десяти навчальних цілей у кінцевому результаті, зокрема:

Міжкульт.1. Уміння демонструвати обізнаність про освітні реалії рідної країни та країни стажування.

Міжкульт.2. Уміння порівнювати освітні реалії (дійсність) різних країн.

Міжкульт.3. Уміння діяти в умовах об'єктивної освітньої реальності різних країн<sup>1</sup>.

H.1. Знання у сфері дидактики викладання предмета спеціалізації.

H.2. Знання про труднощі в опануванні учнями предмета.

H.3. Знання про спеціальні потреби учнів.

H.4. Знання відповідних освітніх теорій та методів, що формують розуміння особистісних та культурних розбіжностей між учнями.

H.5. Здатність створювати безпечне та ефективне навчальне середовище у групі з урахуванням особистісних та культурних розбіжностей учнів.

H.6. Здатність мотивувати учнів до вивчення предмета з застосуванням емпіричних методів дослідження (даних, отриманих емпіричним шляхом дослідження).

H.7. Здатність скеровувати учні до пошуку власних навчальних стратегій та їх розвитку.

H.8. Здатність спілкуватися та співпрацювати з колегами та іншими зацікавленими особами.

H.9. Здатність чітко визначати свої погляди щодо педагогічних підходів та їх розуміння впливу предмета спеціалізації на подальший всебічний розвиток учнів.

H.10. Здатність систематично застосовувати відповідні підходи до дослідження, визначення й опису особистісних, професійних та культурних розбіжностей в освітній дійсності.

*Блок «Вчитель-координатор»* має на меті підготовку майбутніх учителів до виконання розвиваючої функції на основі вивчення

підходів до оцінювання й критичного аналізу діяльності колег. Вчитель має вміння розробляти власний план навчання, спираючись на результати оцінювання та критичного мислення, а також відповідати за особистий професійний розвиток. Цей блок студенти опановують протягом трьох місяців і в результаті мають продемонструвати:

К.1. Знання у сфері дидактики викладання предмета спеціалізації.

К.2. Поглибленні знання у галузі методики викладання, підтвердженні емпіричними методами дослідження.

К.3. Знання відповідних освітніх підходів, теорій та методів формування й розвитку навчального середовища.

К.4. Здатність створювати навчальне середовище для опанування предмета спеціалізації, враховуючи особистісні та культурні розбіжності серед учнів.

К.5. Здатність застосовувати різні підходи та методики викладання.

К.6. Здатність оцінювати й перевіряти навчальну діяльність учнів.

К.7. Здатність мати чітке уявлення про викладання предмета спеціалізації у специфічних контекстах.

К.8. Здатність оцінювати навчальне середовище, навчально-виховний процес і формувати рекомендації для їх вдосконалення.

К.9. Здатність розробляти й впроваджувати плани професійного розвитку для власного вдосконалення.

Метою Блоку «Вчитель-дослідник» є підготувати майбутніх учителів до виконання функції дослідника, зокрема у дослідницьких групах, звертаючи увагу на етичні аспекти здійснення науково-дослідної роботи та усвідомлюючи повною мірою значення дослідницького компонента у своїй роботі. Підготовку в межах цього блоку студенти проходять протягом трьох місяців і в результаті мають отримати:

Д. 1. Знання у сфері дидактики викладання предмета спеціалізації.

Д. 2. Здатність чітко усвідомлювати значення науково-дослідної роботи для своєї професії.

Д. 3. Здатність критично аналізувати наукову літературу і обговорювати її з колегами.

Д. 4. Здатність виявляти тенденції наукового розвитку предметної галузі і представляти результати своїх досліджень учням у зрозумілих для них формулюваннях.

Д. 5. Здатність виявляти й аналізувати тенденції розвитку суспільства, що впливають на роботу школи і формувати рекомендації для взаємодії навчального закладу і класу з цими тенденціями.

Д. 6. Здатність визначати на колективному й індивідуальному рівні критичні ситуації в роботі школи, а також добирати й впроваджувати наукові методи дослідження цих ситуацій, використовуючи відповідні технології й підходи для збору інформації/даних та розробки рекомендацій.

Д. 7. Здатність представляти результати власних досліджень для професійної та непрофесійної аудиторії.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ  
ТА ЄВРОАТЛАНТИЧНОМУ  
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

*Монографія*

**Авшенюк** Наталія Миколаївна  
**Кудін** Вячеслав Олександрович  
**Огієнко** Олена Іванівна  
**Постригач** Надія Олегівна  
**Пуховська** Людмила Прокопівна  
**П'ятакова** Тетяна Сергіївна  
**Сулима** Оксана Вікторівна

*Комп'ютерна верстка — Гончар Л.В.  
Редагування — Василюшина Ю.П.  
Обкладинка — Резніков П.В.*

Підписано до друку 11.11.2011 р.  
Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Папір офсетний. Друк офсетний.  
Гарнітура Peterburg. Ум. друк. арк. 14,5.  
Тираж 300. Зам. №

*Видано державним коштом  
Продаж заборонено*

Видавництво «Педагогічна думка»  
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2;  
тел. /факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготівників  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.