аналізу умов вирішення проблеми, висунення гіпотез та розробки плану вирішення проблеми, його реалізації та оцінки самими студентами адекватності перекладу. За такого підходу студенти мали можливість здійснювати пошук нових способів обробки інформації, вибірково використовувати навчальну інформацію при висуненні та спростуванні гіпотез, це активізувало когнітивні процеси і спонукало студентів самостійно й творчо користуватися навчальною інформацією. Для реалізації ж поставлених перед студентами завдань їм необхідно було залучати свої гностичні вміння, що в свою чергу, сприяє розвитку гностичних здібностей. На інформаційно-практичних заняттях кількість адекватно перекладених фразеологізмів у середньому на одного студента групи становила у двох зрізах 20 і 21.

У результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що навчання буде ефективнішим за умови, що між елементами навчального матеріалу існує логічний зв'язок, а максимально ефективним воно буде, якщо з самого початку навчання у ВНЗ студент матиме можливість застосовувати нові знання. Комплексний характер завдань на сприйняття та обробку поточної інформації, що створює необхідність актуалізації наявної інформації та її поєднання зі знаннями суміжних дисциплін спеціальності, постановка пізнавальних і практичних завдань, що потребують аргументації із залученням інформації інтегруючих дисциплін, сприяють розвитку гностичних здібностей студентів, тобто вмінню аналізувати поставлену проблему та знаходити оптимальні шляхи її вирішення.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – [3-е изд.]. – М.: Питер, 2008. – 308 с.
2. Завірюха В.В. Інноваційна технологія "збагачення" навчання, що орієнтована на розвиток здатності студентів до професійного самозростання / В.В. Завірюха // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, психологія. – Харків: ХВУ, 2003. – Вип. 3 (18). – С. 169-175.
3. Загрекова Л. Основы педагогических технологий / Л. Загрекова // Высшее образование в России. – 1997. – № 4. – С.97-98.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинтштейн // Вопросы психологии. – 1960. – №3. – С. 5-8.

УДК 378.371.13/37.013.46

**Куліна В.В.**
Київський національний
лінгвістичний університет

## МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ У РІЗНИХ КРАЇНАХ: ЗІСТАНИЙ АНАЛІЗ

*У статті розглядаються моделі професійної підготовки учителів у країнах Європи та США у зіставленні з сучасною українською практикою.*

***Ключові слова:*** *вища педагогічна освіта; модель професійної підготовки; паралельна, послідовна, альтернативна моделі підготовки вчителів.*

***Кудина В.В. Модели профессиональной подготовки учителей в разных странах: сравнительный анализ.*** *В статье рассматриваются модели профессиональной подготовки учителей в странах Европы и США в сравнении с современной украинской практикой.*

***Ключевые слова****: высшее педагогическое образование; модель профессиональной подготовки; параллельная, последовательная, альтернативная модели подготовки учителей.*

***Kudina V.V. Models of professional training of teachers in different countries: comparative analysis.*** *The models of professional training of teachers in the countries of Europe and the U.S.A are considered in the article in compare with modern Ukranian practice.*

***Key words:*** *higher pedagogical education, model of professional training; parallel, consistent, alternative models of teachers` training.*

Проблеми підготовки педагогічних кадрів знаходяться сьогодні у центрі уваги як національних урядів, так і міжнародних організацій, що займаються питаннями розвитку вищої освіти взагалі і педагогічної зокрема. Це обумовлено низкою причин.

По-перше, зміною вимог до викладачів і необхідністю орієнтувати їх підготовку на вимоги ринку праці.

По-друге, реалізацією стратегії навчання протягом усього життя, що передбачає розширення можливостей, вдосконалення форм організації і методів здобуття знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності.

По-третє, зміною цільового вектора освіти. Якщо масова школа в минулому столітті була спрямована на підготовку виконавця, то 21 століття вимагає спрямованості на особистість, врахування її індивідуальних особливостей, задатків, потреб, інтересів з метою формування творчих здібностей, творчого ставлення до професійної діяльності, здатності до самостійного прийняття рішень.

Таким чином, у розвинених країнах зміст і способи традиційної системи педагогічної освіти суперечать реальним вимогам, що висуваються викладачам у процесі їх фахової діяльності. Більшою мірою це стосується систем освіти пострадянських держав, де значно пізніше розпочався процес переорієнтації педагогічної освіти на опанування компетенцій.

З точки зору освіти протягом усього життя вищий навчальний заклад – тільки один з варіантів отримання освіти для викладача. У зв'язку з цим університети, інститути, училища й коледжі в Україні розробляють нові підходи до своєї діяльності, виходячи з наступного:

- педагогічна освіта не є єдиним джерелом педагогічної підготовки майбутніх учителів, а тільки початковою сходинкою багаторівневого процесу навчання завдяки наявності структур неперервної освіти та навчання, що дозволяє

значно скоротити навчальне навантаження майбутніх педагогів;

- студенти педагогічних спеціальностей не можуть набути відповідних компетенцій тільки за рахунок оволодіння педагогічним матеріалом і методиками, що пропонуються вищими навчальними закладами. З ростом попиту на компетенції (що набуваються й реалізуються в компетентності в результаті практичного навчання – в навчальному закладі або в процесі трудової діяльності) як з боку студентів, так і з боку навчальних закладів педагогічної освіти, які поглиблюють і розвивають свою взаємодію з загальноосвітніми навчальними закладами, педагогічна освіта майбутніх учителів перестає бути достатньою для їх професійної діяльності.

Зміни, що постійно відбуваються в освітній галузі європейських країн, привертають увагу науковців та освітян, в першу чергу, в частині вдалого поєднання свого традиційного з гнучкістю та швидкою адаптованістю до постійних соціокультурних змін, що варто детально вивчати для запозичення кращого досвіду, особливо в галузі вищої педагогічної освіти. На європейському просторі українська педагогічна освіта завжди була помітною. Однак відповідні зіставні дослідження в державі майже не проводяться, хоча Болонський процес стимулює створення порівняльних систем організації навчання і виховання майбутнього педагога, рівня кадрового та науково-методичного забезпечення, якості навчального процесу, ефективності реалізації його різноманітних моделей і механізмів. Отже, саме цим і обумовлюється вибір теми нашого дослідження. Метою пропонованої статті є аналіз побудови моделей професійної підготовки учителів у різних європейських країнах.

Дослідженню проблем розвитку, тенденцій становлення та сучасного стану освітніх систем і педагогіки зарубіжних країн присвятили свої роботи відомі вітчизняні й російські науковці: Б. Вульфсон, О. Джуринський, В. Кларін, К. Салімова, В. Лапчинська, О. Сухомлинська, С. Сисоєва, І. Соколова, Г. Алексевич, І. Костицька, М. Лещенко, О. Матвієнко, О. Локшина, І Панченко, Г. Терещук, А. Барбаріга, Е. Куликова, В. Кумарін, З Малькова, Н. Шкарбан, А. Парінов, Я. Полякова, Г. Марченко, А. Василюк та інші.

Значна кількість науково-педагогічних досліджень знайомить з теоретичними, науково-методичними й практичними аспектами професійної підготовки майбутніх учителів в європейських країнах. Так, О. Матвієнко вивчає стратегії розвитку освіти в країнах Європейського Союзу. Л. Пуховська аналізує професійну підготовку учителів у Західній Європі в кінці 20 ст. з точки зору наявності спільного та відмінного, характеризуючи наявні та прогнозуючи наступні тенденції розвитку системи підготовки вчителів у західноєвропейських державах у світлі інтеграційних процесів, що розгортаються в світі й Європі. А. Парінов визначає основні напрями реформи вищої педагогічної освіти у Великобританії, її передумови й тенденції розвитку наприкінці 80-х – на початку 90-х років 20 ст. Н. Яцишин досліджує особливості професійно-педагогічної підготовки учителів у 90-х роках 20 ст. Ю. Кищенко розкриває процес формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу. О. Леонтьєва систематизує теорію і практику навчання студентів у педагогічних коледжах Великої Британії у 70-80 рр. 20 ст. М. Лещенко аналізує технології підготовки вчителів до естетичного виховання у Великобританії, Канаді, США. Заслуговує на увагу й ґрунтовне вивчення систем університетської педагогічної освіти за рубежем протягом останніх десятиріч, здійснене О. Глузманом.

Сьогодні, коли перед національною системою освіти постало питання гідного входження до Болонського процесу, виникає потреба у системно-структурному аналізі вищої європейської педагогічної освіти з позицій врахування соціокультурних тенденцій розвитку людського суспільства в Україні та за рубежем з огляду на інтеграційні процеси в Європі, що набувають сили. Поза сумнівом, національний характер освіти кожна з держав намагається не тільки зберегти, а й посилити, Кожна з країн-учасниць Болонського процесу не збирається поступатися національними пріоритетами. Вони їх узгоджують як такі, що взаємозбагачують національні пріоритети. З іншого боку, ці ж країни приймають спільні правила гри. Учені- педагоги намагаються виокремити загальні тенденції розвитку сучасної педагогічної освіти:

- безперервний професійний розвиток і вдосконалення вчителя;
- демократизація педагогічної освіти, усієї будови життєдіяльності педагогічних навчальних закладів, широке самоврядування;
- орієнтація на творчу діяльність, неповторну особистість кожного вчителя, забезпечення диференційованого особистісно-творчого підходу до його підготовки;
- єдність соціально-етичного, загальнокультурного і професіонального розвитку особистості вчителя в умовах широкої гуманітаризації педагогічної освіти;
- гуманізація педагогічної освіти, турботливе, уважне ставлення до людини – суб'єкта спілкування, пізнання, соціальної творчості;
- єдність фундаментальної і практичної спрямованості в цілісному процесі підготовки вчителя;
- постійне вдосконалення системи педагогічної освіти, яке передбачає відкритість, гнучкість, варіативність, динамічність змін у змісті, формах і методах підготовки вчителя відповідно до вимог сучасності та прогнозів на майбутнє;
- єдність і наступність у роботі шкіл, педагогічних навчальних закладів, органів освіти, суспільних організацій, інститутів удосконалення вчителів, інститутів підвищення кваліфікації відносно формування й вдосконалення майстерності вчителя;

– спрямованість змісту, форм і методів підготовки на широке використання нових інформаційних технологій [1, с. 64-65].

ЮНЕСКО розробила нову парадигму освіти, згідно з якою вона може розгалужуватися за чотирма напрямами: *навчитися отримувати знання; навчитися працювати; навчитися жити разом; навчитися існувати*. Педагог, який реалізує цю концепцію, сам має бути компетентним в зазначеному.

Сьогодні сучасна концепція неперервної педагогічної освіти в світі виглядає наступним чином.

*Початкова фундаментальна педагогічна освіта* забезпечується в стінах педагогічних коледжів, інститутів або університетів, при чому в більшості держав яскраво виражена тенденція переходу до університетської педагогічної освіти. В Україні передбачається, що підготовку педагогічних працівників здійснюватимуть педагогічні коледжі, педагогічні університети, класичні університети та інші ВНЗ за умови виконання ними вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти. З цією метою педагогічні училища реорганізуються в педагогічні коледжі, що функціонуватимуть за двома моделями: педагогічні коледжі як структурні підрозділи педагогічних чи класичних університетів і педагогічні коледжі з правами юридичної особи. В педагогічних коледжах здійснюватиметься підготовка педагогічних працівників кваліфікаційного рівня «бакалавр» (на базі повної загальної освіти). В педагогічних університетах, класичних університетах – підготовка та перепідготовка педагогічних працівників – фахівців кваліфікаційного рівня «бакалавр» і професіоналів кваліфікаційного рівня «магістр».

*Період адаптації і становлення професійної діяльності молодого вчителя* під керівництвом більш досвідчених колег школи (в Україні, Росії, Білорусії цей процес отримав назву наставництво, у Великобританії – пробний рік (тьюторинг), а в США – менторинг , що триває від одного до трьох років).

*Підвищення кваліфікації працюючих учителів* (а також учителів, які тимчасово перервали свою професійну діяльність і знову повернулися до неї) відбувається на довготермінових і короткотермінових курсах у названих ВНЗ, спеціальних закладах підвищення (або вдосконалення) кваліфікації, учительських центрах і школах (ці типи підвищення кваліфікації отримали розповсюдження у Великій Британії та США).

*Самоосвіта вчителів* (участь у роботі методичних об'єднань учителів-предметників, робота в бібліотеках, обмін досвідом на семінарах, конференціях, відкриті уроки тощо). Підвищення кваліфікації не вимагає державних витрат, однак здійснюється тільки тими вчителями, які мають високу мотивацію. Така мотивація, на думку практиків, забезпечується існуванням професійної диференціації. Чим вищий професійний рівень діяльності вчителя, тим вищий рівень заробітної плати, причому ці відмінності іноді доволі значні.

Незважаючи на специфіку навчання в школі та вступу до педагогічних ВНЗ у різних державах, профорієнтаційна робота і профвідбір на педагогічні спеціальності здійснюється за однаковими принципами, а до абітурієнетів і студентів висуваються аналогічні критерії та вимоги. Варто зазначити, що прийом на навчання абітурієнтів виключно за результетами зовнішнього незалежного оцінювання в Україні, призвело до знеціння пошуків системи ефективного професійного відбору в педагогічні ВНЗ. Особливої уваги заслуговує експериментальна модель педагогічної орієнтації в педагогічних ВНЗ Великої Британії.

Усі студенти одразу після вступу до коледжу обов'язково закріплюються за однією зі шкіл згідно з контрактом. Види діяльності, до яких долучаються студенти, можуть бути різними, починаючи з функцій допоміжного персоналу і до помічника вчителя та вчителя. Зв'язок студента зі школою допомагає йому знайти своє місце в шкільному житті, звикнути до тієї атмосфери, в якій йому доведеться працювати, дає можливість спостерігати за дітьми, зрозуміти психологію їх поведінки та поєднати теоретичні знання, які він отримує в коледжі, з практичними навичками, що набуваються в школі.

Мета професійної підготовки, її результати свідчать про те, що кожна людина, яка оволодіває професією, стикається з трьома її аспектами – змістовим, особистісним і процесуальним (технологічним) [2]. У процесі професійної підготовки вирішуються завдання, пов'язані з визначенням того, що має знати фахівець відповідно до кола його обов'язків, як ці знання він буде застосовувати в своїй професійній діяльності, якими якостями має володіти, щоб ці знання й уміння давали максимальний результат. Однак, як показує практика, такої єдності й гармонії у зазначених аспектах професійної підготовки вчителя досі не досягнуто.

Система професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ Європи, США є багаторівневою – бакалавр, магістр. Термін навчання коливається від 4 до 11 років. Більшість учителів виходять зі стін університетів, отримавши ступінь магістра гуманітарних наук в освіті або магістра точних наук в освіті. В середньому, студенти, щоб отримати ступінь магістра того чи іншого профілю, навчаються 5 років.

Професійна підготовка майбутніх учителів у європейських та американських ВНЗ здійснюється за паралельною, послідовною та альтернативною моделлю.

Паралельна модель, наприклад, у Великій Британії триває три, в Україні, Росії, США – чотири роки повного навчання вчителя і завершується отриманням першого ступеня – бакалавра. Таке навчання забезпечується в Україні, Росії педагогічними училищами, коледжами, інститутами, університетами, у Великобританії – педагогічними коледжами «загального» профілю університетського рівня і коледжами вільних мистецтв, у США – педагогічнми коледжами. Однак число педагогічних коледжів у Великій Британії і США та педагогічних інститутів в Україні та Росії різко скорочується. Професійно-педагогічна підготовка за паралельною моделлю починається з першого року навчання та

здійснюється паралельно із загальною та спеціальною освітою. Зміст паралельної освіти включає чотири основні розділи підготовки майбутнього вчителя: а) обов'язкові для усіх студентів загальноосвітні курси; б) цикл психолого-педагогічних дисциплін, що включає різні комбінації вивчення загальної педагогіки, філософії педагогіки, психології, історії педагогіки, педагогічної соціології, порівняльної педагогіки, шкільної гігієни, школознавства тощо. Вивчення цих дисциплін доповнюється різними видами педагогічної практики; в) один-два «предметні» курси, що призначені для особистої освіти студента і обираються ним із звичного циклу шкільних дисциплін. Ці предмети студент вивчає більш глибоко; г) так звані «професійно орієнтовані» курси. На вивчення «предметних» курсів відводиться звичайно в середньому 30% навчального часу, на педагогічні дисципліни (без педагогічної практики) – 25%, на «базові»назальноосвітні дисципліни – 23%, на «фахові» – 10-12% і на тьюторські заняття (дискусії,обговорення тощо) – 10-11%. На педагогічну практику в середньому відводиться у Великобританії, наприклад, 32 тижні.

Послідовна модель навчання у Великобританії та США передбачає три-чотири роки навчання з предмета (чи предметів) спеціалізації майбутнього вчителя, завершивши яке, він отримує перший ступінь і після наступного річного професійно-педагогічного навчання, що приводить до отримання другого ступеня, – сертифікату про закінчення курсу з освіти після університету. Таке навчання забезпечується в технічних, художніх педагогічних коледжах і педагогічних відділеннях університетів. В Україні, Росії, професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів за послідовною моделлю здійснюється в класичних університетах в основному на 2-3 курсах.

У Великобританії усі студенти, що навчаються за послідовною моделлю на сертифікат PGCE для викладання в початковій школі, має пройти хоча б 18 тижнів педагогічної практики в школі. Якщо ж вони готуються до викладання у середній школі, то мінімальний термін педпрактики збільшується до 32 тижнів.

Альтернативні шляхи отримання статусу кваліфікованого вчителя у Великобританії можуть бути такими: контрактне навчання, ліцензійне навчання вчителів, спеціальне навчання вчителів, що пройшли відповідну підготовку в країнах, які не входять до Європейського Союзу; шкільні центри з початкової педагогічної підготовки вчителів. Починаючи з 1994 року в Лондоні працює Відкритий Університет – центр дистанційного навчання, який пропонує курси неповного робочого дня з підготовки вчителів для отримання сертифікату PGCE. У США існують ті самі моделі отримання педагогічної освіти за альтернативною моделлю. В Україні, Росії альтернативними шляхами підготовки вчителів є інститути, факультети, відділення другої вищої освіти, термін навчання тут коливається залежно від рівня попередньої підготовки від одного до трьох років.

Однією з основних проблем сьогодні є проблема розробки навчальних програм професійної підготовки вчителя. Раніше переважав технократичний предметно орієнтований підхід. Вважалося, якщо майбутній фахівець успішно опанує в процесі навчання певні курси загальноосвітніх, фундаментальних і спеціальних, фахових дисциплін, а також педагогічну практику, то в подальшому, в процесі педагогічної діяльності на основі самоосвіти він виросте у висококваліфікованого професіонала. При цьому в багатьох країнах (США, Великобританія, Германія та інших) переважала на шкоду теоретичній практична підготовка, в інших (Франція, Україна, Росія) навпаки, на шкоду практичній – теоретична підготовка майбутнії фахівців у ВНЗ.

В Україні та Росії в професійній підготовці вчителів основна увага приділяється спеціальній підготовці – у відсотковому відношенні майже вдвічі більше порівняно з Великобританією і США. В той же час на психолого-педагогічні дисципліни передбачено майже втричі менше навчального часу, і нарешті, педагогічній практиці надається майже вчетверо менше часу, адже вважається, що ґрунтовне вивчення всіх дисциплін надолужить цей недолік у професійній підготовці.

Початок педагогічної кар'єри традиційно вважається найбільш відповідальним етапом у процесі професійного становлення вчителя в будь-якій державі. Свідченням його важливості є увага держави до професійної адаптації молодого вчителя, яка триває від одного до трьох років. В Україні та Росії існують стажування й наставництво, у Великій Британії – пробний рік і тьюторинг, у США – програма «вчитель першого року» і менторинг.

Серед важливих цілей наставництва в усіх країнах, що порівнюються, традиційно називаються: формування педагогічної майстерності, індивідуального професійного стилю, активності й самостійності. Відмінність полягає в тому, що в Україні та Росії молодий учитель тільки після п'яти років педагогічної діяльності та підвищення кваліфікації на відповідних курсах може претендувати на переатестацію з метою підвищення свого професійного статусу і підвищення заробітної плати. У Великобританії та США молодий вчитель уже після першого року роботи може претендувати на підвищення свого професійного статусу та заробітної плати за результатами звіту за минулий навчальний рік.

Природа педагогічної праці вимагає постійного руху, творчого пошуку. Значення самоосвіти вчителів особливо зростає сьогодні, коли відбувається надзвичайне прискорення прогресу в усіх сферах життя. Це породжує втрату відносної стійкості професійних знань і умінь, їх швидке моральне старіння. Форми педагогічної самоосвіти різноманітні. Це перш за все самостійна дослідницька робота з певної тематики за спеціальністю, з педагогіки чи методики під керівництвом викладачів вищих навчальних закладів, досвідчених учителів шкільних і міжшкільних методичних об'єднань або наставників; самостійне вивчення досягнень

педагогічної науки і передового педагогічного досвіду в бібліотеках, на відкритих уроках і заходах досвідчених учителів, творче навчання в школах молодого вчителя; участь з доповідями та виступами на методичних і практичних семінарах, конференціях, педагогічних читаннях тощо.

У Великобританії та США всі вчителі зобов'язані брати участь у внутрішкільному навчанні вчителів школи, яке інтенсивно забезпечується державою у вигляді Грантів Допомоги педагогічній освіті, спеціальними фондами тощо. Необхідна допомога школам надається за контрактами місцевими органами управління освітою, вищими навчальними закладами та приватними консультантами.

Завершальним етапом концептуальної моделі неперервної педагогічної освіти є підвищення кваліфікації вчителів у період їх професіональної діяльності – післядипломна освіта.

В Україні і вчені, і практики наполягають на необхідності ввести систему підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників педагогічних і класичних університетів, що що здійснюють підготовку вчителів, на базі провідних університетів і наукових установ Національної академії наук України та Академії педагогічних наук України. У післядипломній педагогічній освіті необхідно впроваджувати варіативні освітні програми та проекти з проблем педагогічної майстерності, інноваційних технологій та інтерактивних форм і методів навчання, досягнень теорії і практики, психології, педагогіки, методики навчання та виховання, активного використання дистанційних форм навчання.

У Великій Британії та США наступним ступенем підготовки вчителя після PGCE є магістр наук в освіті. Для отримання цього ступеня необхідно закінчити річний курс, до якого входять три основні дисципліни (наприклад, учіння та викладання в класі; педагогічна освіта та становлення вчителя; стратегія та навички дослідницької роботи в школі); додаткова дисципліна (природа навчальних дисциплін, тобто їх філософський, методологічний характер); частіше за все одна з базових шкільних дисциплін; іспити і захист магістерської дисертації обсягом від 15 до 20 тисяч слів [4].

Вищим ступенем підготовки у США та Великобританії є ступінь доктора філософії, який можна отримати після двох років навчання, а точніше – науково-дослідної роботи за обраною спеціальністю під керівництвом наукового керівника (іноді двох), усного іспиту та захисту дисертації обсягом до 100 тисяч слів.

Як показав аналіз зарубіжного досвіду, в світі створені і продовжують створюватися різні моделі професійної підготовки педагогічних кадрів, завданнями яких є підвищення якості підготовки вчителів, формування в них потреби в «пожиттєвій» неперервній освіті, оволодіння педагогами необхідними компетенціями (ключовими, базовими, фаховими, спеціальними тощо) і, як результат, досягнення високої якості освітньої діяльності. Однак початкова педагогічна освіта в європейських країнах, підготовка вчителя до «європейської інтеграції в освіті» знаходиться на стадії концептуального становлення. Тим не менше, незважаючи на високий рівень автономності вищих навчальних закладів, про що йдеться в нашому дослідженні, та відсутність загальноєвропейських стандартів педагогічної освіти, можна виокремити деякі загальні тенденції в підготовці вчителів, які сприяють розвитку компетентності міжкультурної взаємодії [5].

1. Підготовка педагогів до інноваційних освітніх процесів в цілому, включаючи інноваційне навчання, коли вчитель прагне формувати творче та критичне мислення, досвід та інструментарій індивідуальної та колективної наставницько-дослідної діяльності, рольового та імітаційного моделювання.

2. В окремих країнах до змісту педагогічної освіти включено методологічні курси, в тому числі з порівняльної педагогіки, мета яких – ознайомити з методологією зіставних досліджень.

3. Розвиток лінгвістичної освіти і практики стажувань учителів за кордоном.

Межі статті не дають можливості охопити всі аспекти досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребують такі питання, як наприклад, порівняльний аналіз змісту вищої педагогічної освіти в різних країнах Європи та світу.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Бугрін О. Підготовка майбутнього вчителя до творчої діяльності / О. Бугрін // Вища школа. – 2003. – № 4-5. – С. 62-65.

2. Введенский В.Н. Диагностика личностных и профессиональных качеств педагога / В.Н. Введенский. – Салехард, 2003.

3. Реформы образования в современном мире. – М.: Владос, 2006.

4. Спицнадель В.Н. Системы качества (в соответствии с международными стандартами ISO семейства 9000): [учебное пособие] / В.М. Спицнадель. – Спб.: Изд. Дом «Бизнесс-пресса», 2000.

5. Цикин В. Болонский процесс и педагогическое образование / Вениамин Цикин. – Філософія освіти. – 2008. – № 1-2. – С. 277-296.

6. Luukkanen O. The teacher in 2010: survey of 15 projects on forecasting teachers' basic and inservice training: final report / O. Luukkanen. – Helsinki: OPH, 2007. – 382 p.

УДК 378 ″19″ (477)

**Корченко М.О.**
Київський національний
лінгвістичний університет

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 90-Х РОКАХ XX СТ.

*Статтю присвячено висвітленню основних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в Україні в 90-х рр. XX ст. Окреслено зміни в змісті вищої педагогічної освіти, її структурі та організації, а також фактори, які детермінували ці зміни.*