

УДК 378:001.53:005.336.4-027.63“18/19”

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.10>

Василь ДЕБЕНКО

кандидат історичних наук, доцент кафедри історії Центральної та Східної Європи і спеціальних галузей історичної науки, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76000

ORCID: 0000-0002-6647-5485

Роман КОБИЛЬНИК

старший викладач кафедри історії Центральної та Східної Європи і спеціальних галузей історичної науки, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76000

ORCID: 0000-0002-9740-3126

Бібліографічний опис статті: Дебенко, В., Кобильник, Р. (2021). Основні тенденції професійної підготовки педагогічних кадрів в розвинених країнах світу в XIX – на початку XX ст. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 4, 57–63, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.10>

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ В XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Актуальність дослідження зумовлена суттєвими змінами у функціонуванні закладів вищої освіти щодо підготовки нової генерації фахівців. Можливість концептуально осмислити об'єктивні зв'язки між елементами, компонентами, етапами процесу підготовки педагогічних кадрів дозволяє вивчення історичного досвіду розвинених країн світу. Мета статті – на основі наукових ідей теоретично обґрунтувати основні тенденції професійної підготовки педагогічних кадрів у розвинених країнах світу в XIX–XX століттях. Під час проведення дослідження було застосовано такі методи науково-педагогічного дослідження: конкретно-пошуковий, логіко-історичний, проблемно-хронологічний, ретроспективний.

Історико-педагогічний науковий пошук дозволив констатувати, що провідними тенденціями підготовки американських та західноєвропейських учителів: у XIX столітті – першій половині XX століття була тенденція зневажливого ставлення до освіти; у 60–90-х роках XX століття – тенденція визнання освіти найвищою державною цінністю, пріоритетним напрямом державної політики, результатом якої стало впровадження нових освітніх парадигм – концепції меритократичної освіти, концепції мультикультурної освіти, гуманістичного навчання тощо; на початку XXI століття – Болонський процес, що об'єднав Європу, сприяв появі низки тенденцій: тенденції продовження обов'язкової освіти після школи; тенденції до диверсифікації структур вищої освіти; тенденції безперервної освіти; тенденції до розширення завдань закладів вищої освіти; тенденції вдосконалення та розширення «короткої і професіоналізованої» вищої освіти; тенденції запровадження компетентнісного підходу в навчанні; тенденції надання якісних освітніх послуг тощо.

Результати дослідження: важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні є вивчення й аналіз досвіду підготовки вчителів за кордоном для створення загальноєвропейсько-го освітнього простору на сучасному етапі.

Ключові слова: тенденції, педагогічні кадри, професійна підготовка, розвинені країни світу.

Vasyl DEBENKO

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of History of Central and Eastern Europe and Special Branches of Historical Science, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000

ORCID: 0000-0002-6647-5485

Roman KOBYLNYK

Senior Lecturer Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of History of Central and Eastern Europe and Special Branches of Historical Science, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000

ORCID: 0000-0002-9740-3126

To cite this article: Debenko, V., Kobylnyk, R. (2021). Osnovni tendentsii profesiinoi pidhotovky pedahohichnykh kadriv v rozvynenykh krainakh svitu v XIX – na pochatku XX st. [Main tendencies of the professional preparation of pedagogical personnel in developed countries of the world in XIX – early XX century]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 4, 57–63, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.10>

MAIN TENDENCIES OF THE PROFESSIONAL PREPARATION OF PEDAGOGICAL PERSONNEL IN DEVELOPED COUNTRIES OF THE WORLD IN XIX – EARLY XX CENTURY

The relevance of the study is caused by tremendous changes in HEI functioning in relation to new professionals generation preparation.

The ability to conceptually comprehend the objective connections between the elements, components, stages of the process of pedagogical personnel allows the study of the historical experience of developed countries. The purpose of the article: on the basis of scientific ideas to theoretically substantiate the main trends in professional training of teachers in developed countries in the XIX–XX centuries. During the study realization, the following methods of scientific and pedagogical research were used: specific-search, logical-historical, problem-chronological, retrospective.

Historical and pedagogical scientific research allowed us to state that the leading trends in the American and Western European teachers preparation was: in the nineteenth century – the first half of the twentieth century there was a tendency of despise behavior to education; in the 60's – 90's of the twentieth century – the tendency to recognize education as the highest state value, priority area of public policy, which resulted introduction of new educational paradigms – the concept of meritocratic education, the concept of multicultural education, humanistic education, etc.; at the beginning of the XXI century – The Bologna Process, which united Europe, has contributed to a number of trends: the trend towards continuing compulsory education after school; tendency to diversify the structures of higher education; trend of continuing education; tendency to expand the tasks of higher education institutions; the tendency to improve and expand “short and professional” higher education; the tendency to introduce a competency-based approach in learning; tendency to provide quality educational services, etc.

Research results: an important source for determining the strategic directions of development of pedagogical education in Ukraine is the study and analysis of the experience of teacher training abroad to create a pan-European educational space at the present stage.

Key words: *tendencies, pedagogical staff, professional preparation, developed countries.*

Вступ. У документах провідних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР, Рада Європи, Європейська Комісія тощо) потенціал учительського корпусу регламентується основою забезпечення високої якості та конкурентоспроможності освіти на світовому ринку праці, а вчитель ХХІ ст. проголошений носієм суспільних змін. Особливо цікавим у контексті досліджуваної проблеми є вивчення досвіду професійної підготовки педагогів у розвинених зарубіжних країнах, що відкриває нові можливості для вдосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Науковий пошук засвідчив, що проблема розвитку системи професійної підготовки педагогічних кадрів у розвинених країнах світу у ХІХ–ХХ ст. в освітній галузі досліджувалася провідними вітчизняними й зарубіжними вченими та практиками. Фундаментальні питання професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів і формування готовності майбутніх учителів до про-

фесійної діяльності розглядають А. Алексюк, А. Бойко, Я. Болюбаш, В. Бондар, І. Гавриш, О. Глузман, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, Б. Коротяєв, О. Куриліна, З. Левчук, В. Щербина й інші.

Історичні аспекти проблеми професійної підготовки педагогів в Україні та за кордоном аналізують Ю. Болотін, О. Булінін, Н. Дем'яненко, С. Золотухіна, Т. Кошманова, В. Луговий, В. Майборода, З. Малькова, М. Нікандров, М. Окса, Ф. Паначин, Л. Пуховська, З. Равкін та інші.

Проблематика загальної педагогічної інноватики є предметом наукових досліджень Х. Барнета, Дж. Бассета, Х. Білла, О. Попової, М. Поташника, В. Стинської, А. Хабермана, Д. Чен, О. Цюняк, Н. Юсуфбекової й інших.

Водночас теоретичний аналіз наукових джерел дає підстави констатувати, що проблема розвитку системи професійної підготовки педагогічних кадрів у розвинених країнах світу у ХІХ–ХХ ст. є малорозробленою, що й зумовило вибір теми статті.

Мета статті – на основі наукових ідей теоретично обґрунтувати основні тенденції

професійної підготовки педагогічних кадрів у розвинених країнах світу у XIX–XX ст.

Методи дослідження: конкретно-пошуковий, логіко-історичний, проблемно-хронологічний, ретроспективний.

Виклад основного матеріалу. Становлення і розвиток у західноєвропейських країнах і США у XIX–XX ст. демократично-споживчого суспільства зумовили закономірності й особливості функціонування національних систем педагогічної освіти.

Так, в історії підготовки американських та західноєвропейських учителів у XIX ст. – першій половині XX ст. знайшла відображення характерна для цього періоду тенденція зневажливого ставлення до освіти. Статус педагогічної освіти був дуже низьким: вона займала найнижчу сходинку в академічній ієрархії. Наприклад, у США перші спеціальні педагогічні навчальні заклади – державні нормальні школи (друга половина XIX ст.) майже відразу від моменту свого заснування, щоб вижити, почали перетворюватися на багатопрофільні коледжі й університети штатів. У процесі трансформації підготовка освітян перестала бути їхньою центральною функцією та перетворилася на один із багатьох напрямів професійної освіти молоді. Статус педагогічної освіти виявився надзвичайно низьким через зневажливе ставлення в американському суспільстві як до професії педагога, так і до системи професійної підготовки вчителів. Як наслідок, «у своїй подвійній ролі як фабрики вчителів і як народних коледжів нормальні школи були змушені зробити підготовку вчителів: легкою, так, щоб це підбадьорювало студентів швидше підписатися під нею, ніж під іншою потенційно привабливішою, але й складнішою, і дорогою, щоб студенти вважали програму вартісною інвестицією в їхнє скромне покликання до кар'єри вчителя» (Кошманова, 1991: 50).

Перетворення державних нормальних шкіл на багатопрофільні коледжі й університети штатів спричинило виникнення в системі підготовки американських учителів проблем (некомпетентність викладачів, слабкі студенти та неефективний навчальний план), що й нині є актуальними в системі професійної підготовки сучасних американських учителів.

Важливими для розвитку педагогічної освіти у США та країнах Західної Європи були 60-ті рр.

XX ст., коли «супутникова ситуація» (запуск Радянським Союзом штучного супутника Землі, 1957 р.) викликала суттєві аксіологічні зміни в суспільній свідомості США та країн Західної Європи. Основною тенденцією в цих країнах стає визнання освіти найвищою державною цінністю, пріоритетним напрямом державної політики. Як наслідок – у високорозвинених країнах розпочався інтенсивний пошук нових підходів до розбудови освітніх систем. Його результатом стало впровадження в західноєвропейський і американський освітній простір нових освітніх парадигм – концепції меритократичної освіти, концепції мультикультурної освіти, гуманістичного навчання тощо. Саме вони водночас із традиційною освітою і визначають вектори розвитку систем педагогічної освіти високорозвинених країн в окреслений період.

Концепція меритократичної освіти ґрунтується на положенні про визначальну роль інтелектуальної еліти у створенні могутньої держави. Основоположник цієї концепції Т. Веблен уважав, що тільки інтелектуальна еліта спроможна бути рушійною силою суттєвих позитивних зрушень у суспільному розвитку. У зв'язку із цим прийшло розуміння необхідності раннього виявлення обдарованих дітей та створення для них елітарної системи освіти.

У сучасний період концепція меритократичної освіти набула визнання в усіх розвинених країнах: виховання інтелектуальної еліти нації вважається в них одним із найважливіших напрямів державної політики. «Ніхто не зможе заперечити, що обдарованість – одне з найважливіших, якщо не найголовніше багатство будь-якої країни. Практично всі експерти, що здійснювали аналіз феномену економічного ривка країн Південно-Східної Азії та Японії, незмінно вказують на вмиле, раціональне використання інтелектуальних ресурсів. Тут і зростання освітнього рівня всього населення, і зразкова постановка системи освіти в усіх її ланках, і, нарешті, підвищена увага до тієї частини молодого покоління, яку називають обдарованою», – підкреслює М. Поленова, яка аналізує причини даного феномену.

Основними складовими частинами «формули успіху» у вихованні національної еліти в розвинених країнах вважаються: науково обґрунтований, ретельний відбір здібних дітей і підлітків; наявність високопрофесійних фахівців,

спеціально підготовлених до роботи з обдарованими дітьми. Тому в цих державах здійснюється державне фінансування елітарної освіти, на яку виділяються значні кошти, успішно функціонує система пошуку та навчання обдарованих дітей і підлітків, діють спеціальні комітети, які опікуються питаннями виховання інтелектуальної еліти нації, створено систему підготовки й перепідготовки кадрів для роботи з обдарованими дітьми.

У США на програми для обдарованих дітей і підлітків виділяється щорічно майже 400 млн доларів. У 1972 р. при Департаменті освіти організоване Федеральне управління з питань навчання й виховання обдарованих дітей, створено асоціацію, що об'єднує 14 державних організацій, регіональні структури яких функціонують на рівні штатів, упроваджено систему підготовки та перепідготовки вчителів для роботи в елітарних навчальних закладах. Запроваджена система тестування, спрямована на пошук обдарованих дітей, починаючи із 4–5 років. При університетах створюються дитячі садки та спеціальні школи для навчання обдарованих дітей і підлітків. Так, на початку 90-х рр. XX ст. програма для навчання обдарованих дітей діяла в 127 університетах (для порівняння: у 1972 р. в її реалізації брали участь тільки 10 університетів).

Результати впровадження концепції меритократичної освіти в освітній простір США виявляються досить переконливими. У 90-ті рр. XX ст. на частку її представників припадало 35% усіх опублікованих у журналах світу науково-технічних статей. 127 учених США у другій половині XX ст. стали лауреатами Нобелівської премії, тоді як японських представників виявилось усього 5.

Запорукою успіху у справі підготовки інтелектуальної еліти є компетентний учитель, готовність якого до роботи з обдарованими дітьми зумовлюється його особистісними якостями, наявністю спеціальних теоретичних знань і практичного досвіду. Серед якостей, необхідних учителю для роботи в елітарних навчальних закладах, учені називають високий рівень інтелектуального розвитку, креативність, динамічний характер, позитивну Я-концепцію, зрілість та емоційну стабільність. Серед спеціальних теоретичних знань виділяють психологію та педагогіку обдарованості, серед спеці-

альних педагогічних умінь – уміння будувати навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дитини, розробляти навчальні програми, стимулювати розвиток здібностей учнів тощо. Саме на формування зазначених особистісних якостей, професійних знань, умінь і навичок спрямовується спеціальна дворічна підготовка вчителя, яку повинні пройти всі педагоги, що мають працювати з обдарованими дітьми та підлітками (Гавриш, 2005).

Концепція мультикультурної освіти набула популярності у високорозвинених країнах у 70–80-ті рр. XX ст., що пояснюється посиленням демократичного руху за зміну статусу іммігрантів, сексуальних меншин, людей із фізичними або психічними вадами. Її теоретичним підґрунтям стала ідея «салату» (salate), що презентувала нове розуміння національної ідентичності в багатоетнічних державах (кожний компонент «салату» має зберігати свій смак). Вона прийшла на зміну концептуальній схемі «плавильного казана» (melting pot), у якій останній розглядається як засіб «переплавки» різних культур, світоглядів, життєвих позицій громадян в єдине ціле з метою побудови в державі спільного суспільно-політичного, економічного та культурного простору (Гавриш, 2005).

Зрозуміло, що успішне впровадження концепції мультикультурної освіти було б неможливим без спеціальної підготовки вчителів. Тому у США Стандарти Національної Ради з акредитації педагогічної освіти (НРАПО) з початку 70-х рр. XX ст. вимагають забезпечення кожним навчальним закладом мультикультурної освіти у програмах підготовки вчителів, включаючи її як у загальноосвітній, так і у професійній цикли. Причому підготовка майбутніх учителів до мультикультурної освіти постійно розширюється. Так, уже із середини 90-х рр., згідно зі Стандартами НРАПО питання мультикультурної диверсифікованості ввійшли до навчальних програм майже всіх предметів професійного та загальноосвітнього циклів підготовки майбутніх учителів.

Наприкінці 70-х рр. XX ст. у високорозвинених країнах набула значного поширення антитехнократична концепція особистісно орієнтованого навчання, що цілком слушно розглядається фахівцями як антитеза традиційній системі освіти.

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. розпочинається ще одна переорієнтація в аксіологічних пріоритетах західноєвропейської й американської освіти. Вона була викликана утворенням у суспільстві високорозвинених країн ціннісного вакууму, спричиненого зниженням впливу церкви, ослабленням виховної ролі сім'ї та невтручанням школи в моральне виховання учнів. Окрім того, загальне незадоволення в західних країнах викликала якість навчання. Щодо цього у 80-ті рр. ХХ ст. у високорозвинених країнах стан освітньої системи викликає серйозне занепокоєння як у суспільстві, так і на державному рівні. Він оцінюється як кризовий.

З метою подолання кризи впродовж 80–90-х рр. ХХ ст. у високорозвинених країнах ухвалюються низка державних постанов, спрямованих на кардинальне поліпшення якості загальної середньої освіти: «Нація на грані ризику» (1983 р., США); «Завдання в галузі освіти – шлях до економічного зростання» (1983 р., США); «Дослідження в галузі освіти» (1985 р., США); «Шлях до зміни у підготовці вчителя» (1985 р., США); «Підготовлена нація: вчителі для ХХІ ст.» (1986 р., США); «Завтрашні вчителі» (1986 р., США); «Національний навчальний план» (1987 р., Велика Британія), «План майбутнього розвитку національної освіти» (1987 р., Франція), «Закон про освіту» (1988 р., Велика Британія), «Університет 2000» (1990 р., Франція), «Америка 2000: стратегія в галузі освіти» (1991 р., США).

Найвагомішим у цих документах було визначення пріоритетним напрямом освітньої державної політики високорозвинених країн кардинальної зміни ціннісного ставлення суспільства та кожного його члена до освіти.

Тому аксіологічним орієнтиром першого плану була визнана підготовка вчителя-лідера. Таке бачення ролі вчителя передбачає його активну громадську позицію в суспільно-політичній та професійній діяльності, цілями якої є ствердження освіти як ціннісного пріоритету сучасного суспільства, реального забезпечення рівних прав усіх громадян на доступ до якісної освіти та підвищення її ефективності.

Західними вченими була запропонована нова модель підготовки вчителів – модель соціальної взаємодії, основна мета якої – залучення студентів до таких форм організації навчання, які б сприяли вдосконаленню суспільства та школи (Кошманова, 1999).

Порівняльний аналіз розвитку національних систем педагогічної освіти високорозвинених країн у минулому столітті уможливив висновки про те, що їхньою найсуттєвішою спільною рисою є диверситивність. Тому освітні системи цих країн взагалі та педагогічної освіти зокрема відрізняються значним розмаїттям. Так, у Німеччині свої системи та моделі педагогічної освіти мають усі 16 земель, а у Швейцарії функціонує понад 150 систем та моделей професійної підготовки вчителя [4].

Диверситивність, що характерна для педагогічної освіти розвинених країн, виявляється, в першу чергу, у співіснуванні та взаємодії при підготовці західноєвропейських і американських учителів різних за своїми ідейними витокami парадигм – академічно-традиціоналістської, технологічної (парадигми модифікації поведінки), персоналізованої, дослідницько-орієнтованої, мультикультурної, меритократичної тощо. Водночас, на думку Л. Пуховської, варто підкреслити відносну умовність їхнього виокремлення, оскільки, якщо в розвитку теорії педагогічної освіти вони простежуються досить чітко, то в практичних програмах підготовки вчителів, як правило, поєднуються елементи двох-трьох парадигм, що свідчить про методологічний еkleктизм у поглядах їхніх авторів (Пуховська, 2017).

Диверситивність у підготовці майбутніх учителів у високорозвинених країнах виявляється не тільки у співіснуванні різних підходів до визначення концептуальних основ, але й у її організаційній різноманітності. Так, у Великій Британії напередодні ХХІ ст. склалася така структура навчальних закладів, які здійснюють підготовку вчителів: чотирирічні інститути та коледжі вищої освіти; однорічні інститути педагогіки при університетах, дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів; чотирирічні школи сценічного мистецтва; дворічні технічні коледжі; курси підготовки вчителів за «ліцензованою схемою»; курси підготовки вчителів за цільовою програмою «Артикульований учитель». У США підготовка вчителів на сучасному етапі здійснюється як крихітними відділами освіти з декількома викладачами, так і величезними коледжами із сотнями викладачів. Учителем можна стати як за рік (штат Каліфорнія), так і за 5 років (штат Мічиган). У Німеччині вчителів готують в університетах,

вищих педагогічних, технічних, спортивних, музичних школах, академії мистецтв тощо. Значні відмінності виявляються як у термінах навчання, так і в якості професійної освіти (Кошманова, 1991).

Диверсифікованість притаманна і змістовому компоненту базової педагогічної освіти, особливо у країнах із децентралізованою системою управління освітою, де традиційно існує самостійність ЗВО у всіх питаннях, пов'язаних із визначенням змісту, методів і форм професійного навчання, а студенти мають можливість вибору того чи іншого навчального плану навіть у межах того самого вищого навчального закладу. Так, кількість навчальних годин, що приділяється в навчальних планах на педагогічну практику, коливається від нуля до 60% від загального обсягу годин. Такі ж розбіжності в показниках характерні для інших складових частин професійної освіти вчителів.

Значні розбіжності спостерігаються і в технологіях підготовки майбутніх учителів. Зокрема, поруч із традиційними технологіями в системі підготовки західних учителів використовуються різні варіанти гуманістичних технологій, що актуалізують ідеї становлення професійної індивідуальності та професійного саморозвитку вчителя.

Як бачимо, реалізація принципу диверсифікованості у професійній підготовці майбутніх учителів дозволяє забезпечити варіативність навчання, його гнучкість та відповідність соціальному попиту. Маємо відзначити існування й «оборотної сторони» даного принципу. Це насамперед відсутність у педагогічній освіті високорозвинених країн ознак системного явища. За оцінками західних учених, усевадний ринок, національні традиції, політична ситуація та суб'єктивні пріоритети викладачів, а не науково обґрунтовані аргументи та рекомендації сучасної науки щодо ефективних шляхів вирішення завдань, які стоять сьогодні перед педагогічною освітою, відігравали у ХХ ст. визначальну роль у процесах підготовки вчителів (Авшенюк та ін., 2017).

А. Сбруева у своїй докторській дисертації «Тенденції реформування середньої освіти розвинених англійських країн у контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)» з'ясувала, що найбільш активних та радикальних змін протягом останніх десятиліть зазнали освітні

системи розвинених англійських країн (США, Велика Британія (Англія), Канада, Австралія, Нова Зеландія). Звернення до їхнього реформаційного досвіду зумовлено низкою причин, серед яких головними А. Сбруева вважає такі:

- перетворення розвинених англійських країн на провідну глобалізуючу силу сучасності (насамперед США, Велика Британія, Канада). Стереотипи реформаційних процесів, що є характерними для освітніх систем цих країн, активно поширюються на решту світу, передусім на країни, що розвиваються;

- активізація контактів між урядами розвинених англійських країн у сфері освітньої політики. Їхніми результатами стало запровадження цілої низки близьких за ідеологічними та концептуальними основами реформаційних стратегій;

- утворення представниками академічних громад розвинених англійських країн єдиної інтернаціональної освітньо-теоретичної спільноти, на думку якої орієнтуються теоретики та практики освіти в усьому світі;

- активізація впливу освітньої політики розвинених англійських країн на освітні програми впливових міжнародних політичних, економічних, фінансових, культурноосвітніх організацій і через них – на процеси освітніх змін в усьому світі;

- «англійськість» як об'єднувальна ознака групи країн, освітні системи яких стали об'єктом дисертаційного дослідження А. Сбруєвої, має глибокий сутнісний смисл. Мовна спільність є проявом спільного історичного коріння, суттєвою ознакою якого завжди була ліберальна політична традиція. Вона стала важливою умовою систематичних освітньо-політичних і академічних контактів, завдяки яким набула розвитку практика запозичень реформаційних ідей, а освітня теорія англійських країн перетворилась на явище, що все більше набуває глобального значення. Окрім того, англійська мова є мовою глобального спілкування як у сучасних інформаційно-комунікаційних мережах, так і в міжнародних організаціях, що значно активізує вплив відповідних країн на всю світову спільноту (Сбруева, 2005: 3–4).

У ХХІ ст. ціннісним орієнтиром сучасної Європи поступово стала Європа об'єднана, що сприяє появі таких тенденцій розвитку закордонної вищої освіти. До основних напрямів реформування систем базової педагогічної освіти європейських країн належать:

– переорієнтація системи на підготовку вчителя-європейця, який спроможний працювати в мультикультурному, мультиетнічному та мультилінгвістичному просторі, бути дослідником, лідером, вихователем;

– централізація управління системою педагогічної освіти як у межах окремих країн, так і в межах Європейського Союзу;

– поступовий перехід до вищої освіти як єдиного типу підготовки вчителів для всіх типів шкіл;

– рух до інтегративних моделей «ЗВО – школа», де школа виступає партнером ЗВО у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя;

– створення спеціальних високорозвинених структур підготовки педагогічних кадрів для сфери професійної і спеціальної освіти;

– розвиток інформаційного суспільства та суспільства знань;

– якісна освіта, де педагог є водночас і об'єктом, і провідником позитивних змін (Кошманова, 1999; Пуховська, 2017);

– тенденція продовження обов'язкової освіти після школи;

– тенденція до диверсифікації структур вищої освіти;

– тенденція безперервної освіти; тенденція до розширення завдань закладів вищої освіти;

– тенденція вдосконалення та розширення «короткої і професіоналізованої» вищої освіти; тенденція запровадження компетентнісного підходу в навчанні (Шандрук, 2012).

Викладений матеріал дозволяє зробити такі **висновки**: важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні є вивчення й аналіз досвіду підготовки вчителів за кордоном для створення загальноєвропейського освітнього простору на сучасному етапі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кошманова Т. Розвиток педагогічної освіти в США (1960–1998 рр.). Львів : Світ, 1999. 488 с.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 258 с.
3. Гавриш І. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти) : монографія. Харків : ХОНМІБО, 2005. 388 с.
4. Пуховська Л. Професійна освіта та інновації: досвід країн Європейського Союзу. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2017. № 14. С. 124–132.
5. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Н. Авшенюк та ін. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.
6. Сбруєва А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 38 с.
7. Шандрук С. Тенденції професійної підготовки вчителів США у вітчизняній педагогічній теорії. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 9. С. 319–324.

REFERENCES:

1. Koshmanova T.S. (1999) Rozvytok pedahohichnoi osvity v SShA (1960–1998 rr.) [Development of pedagogical education in the USA (1960–1998)]. Lviv: Svit. 488 s. [in Ukrainian].
2. Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti (2001) : monohrafiia [Pedagogical technologies in continuing professional education] / za red. S.O. Sysoievoi. K.: VIPOL, 258 s.
3. Havrysh I.V. (2005) Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti (metodolohichni i teoretychni aspekty) [Formation of readiness of future teachers for innovative professional activity (methodological and theoretical aspects)]: monohrafiia. Kharkiv: KhONMIBO. 388 s. [in Ukrainian].
4. Pukhovska L. (2017) Profesiina osvita ta innovatsii: dosvid krain Yevropeiskoho Soiuzu [Vocational education and innovation: the experience of the European Union]. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy*. Profesiina pedahohika. № 14. S. 124–132. [in Ukrainian].
5. Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv: analitychni materialy (2017) / [Foreign experience of professional training of teachers: analytical materials] [Avsheniuk N.M., Diachenko L.M., Kotun K.V., Marusynets M.M., Ohienko O.I., Sulyma O.V., Postryhach N.O.]. Kyiv : DKS “Tsentr”, 83 s. [in Ukrainian].
6. Sbrueva A.A. Tendentsii reformuvannia serednoi osvity rozvynenykh anhlomovnykh krain v konteksti hlobalizatsii (90-ti rr. KhKh – pochatok KhKhI st.) (2005) : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / A.A. Sbrueva ; In-t pedahohiky APN Ukrainy [Trends of secondary education in developed English-speaking countries reform in the context of globalization (90s of the XX – beginning of the XXI century)]. K. 38 s. [in Ukrainian].
7. Shandruk S. (2012) Tendentsii profesiinoi pidhotovky vchyteliv SShA u vitchyzniani pedahohichnoi teorii [Trends in the professional training of US teachers in domestic pedagogical theory]. *Vytyky pedahohichnoi maisternosti*. Vypusk 9. S. 319–324. [in Ukrainian].