

УДК 378.6:37(100)

DOI 10.31652/2415-7872-2018-56-197-202

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТА РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ:
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД****Н. І. Лазаренко****orcid.org/0000-0002-3556-8849**

Зміни в галузі освіти нерозривно пов'язані з процесами, що проходять у соціально-політичному та економічному житті світової спільноти. Саме з цих позицій в статті виділено і проаналізовано міжнародні тенденції розвитку і реформування вищої педагогічної освіти на прикладі Великої Британії, Франції, Данії, Фінляндії, Норвегії та США.

Визначено, що єдиного та універсального напрямку підготовки педагогічних кадрів не існує. Різноманітність, яка є найхарактернішою рисою міжнародних систем педагогічної освіти, зумовлена історичними та національними особливостями, соціально-економічними умовами та глобальними тенденціями. Зроблено висновок, що система вищої педагогічної освіти у різних країнах світу характеризується варіативністю, гнучкістю структури та технологій підготовки, а також можливістю проектування майбутніми учителями індивідуальної навчальної траєкторії та професійного шляху, саморозвитку професійних якостей та формування власного стилю викладання.

У процесі вивчення особливостей реформування вищої педагогічної освіти в різних країнах світу виокремлено наступні тенденції розвитку та реформування вищої педагогічної освіти: зростання вимог до підготовки майбутніх учителів з боку держави, суспільства та залежність від інтернаціоналізації та транснаціоналізації освіти; орієнтація університетів на дослідницьку діяльність; мобільність студентів; формування єдиної світової інформаційної системи; розроблення та впровадження нових вимог до якості освіти, напрямів та рівня підготовки фахівців.

Ключові слова: майбутні вчителі, вища педагогічна освіта, тенденції, реформування.

**TRENDS IN THE DEVELOPMENT AND REFORM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION:
FOREIGN EXPERIENCE****N. Lazarenko**

Changes in the field of education are tightly intertwined with the processes taking place in the socio-political and economic life of the world community. According to these positions the international trends of the development and reform of the higher pedagogical education on the example of Great Britain, France, Denmark, Finland, Norway and the USA are highlighted and analyzed in the article. It is defined, that there is no one and universal direction for the training of pedagogical staff. The variety, which is the most characteristic feature of the international systems of pedagogical education, is determined by historical and national peculiarities, socio-economic conditions and global tendencies. It is concluded that the system of higher pedagogical education in different countries of the world is characterized by variability, flexibility of structure and technology of preparation, as well as the possibility of designing by the future teachers an individual learning trajectory and professional way, the self-development of the professional qualities and the formation of their own teaching style.

In the process of studying the peculiarities of the reform of higher pedagogical education in different countries of the world, the following trends of development and reform of higher pedagogical education are identified: growth of the requirements to the training of future teachers by the state, society, and the dependence on the internationalization and transnationalization of education; orientation of universities on research activities; student mobility; formation of a single world information system; development and introduction of new requirements to the quality of education, directions and level of training of specialists.

Key words: future teachers, higher pedagogical education, tendencies, reforming.

Система освіти в світі – це один із соціальних інститутів, її розвиток повністю визначається зміною потреб суспільства, що обумовлені характером і досягненнями науково-технічного та соціального прогресу. Динаміку сучасного суспільного розвитку характеризують швидкі та ґрунтовні зміни в усіх галузях життєдіяльності людини – в науці, техніці, економіці, політиці, освіті та культурі тощо. Система освіти, як один із найважливіших соціальних інститутів, також перебуває у постійному розвитку, відповідно до зміни демографічних показників, національних стратегій вищої освіти та вимог ринку праці. Не є виключенням і педагогічна освіта, оскільки учитель – це своєрідна сполучна ланка між поколіннями, який передає накопичені віками знання і досвід молодим, і тому – професійно-компетентний, вільний, такий, що постійно розвивається, вчитель з багатим творчим потенціалом і прагненням до самовдосконалення – новий виклик часу, покликаний встановити баланс традицій і сучасності. У той же час реагування системи підготовки педагогічних працівників на суспільні виклики часу відбувається не

автоматично, а опосередковано, в процесі розвитку громадської думки і активності вчителів, громадських і державних діячів та характеризується певною інерційністю.

У програмі «Нова школа – простір освітніх можливостей» [1] зазначається, що «Українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель... який може стати агентом змін». «Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Збільшиться кількість моделей підготовки вчителя. Учителі вивчатимуть особистісно орієнтований та компетентнісний підхід, управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [1, с. 5].

Вітчизняні дослідники завжди виявляли певну цікавість до вивчення і порівняльного аналізу зарубіжного досвіду організації педагогічної освіти, що, поза сумнівом, сприяло не лише підвищенню якісного рівня підготовки вчителів і соціальної значущості вітчизняної системи вищої освіти, але і виявленню нових підходів до їхнього професійного становлення.

За останні десятиліття в Україні активізувалися пошуки дослідників у галузі зарубіжної теорії та практики професійної підготовки вчителів. Зокрема, досліджено теорію та методологію професійної освіти (Н. Абашкіна, Н. Бідюк, Т. Вакулєнко, О. Дубасєнко, І. Задорожна, І. Зязюн, Т. Кучай, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Овчарук, Е. Таршис, С. Тітович та ін.); різні аспекти підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії (Н. Авшенюк, Ю. Кіщенко, Н. Мукан, О. Огієнко, А. Парінова, Н. Яцишин, Т. Харченко та ін.); Німеччині (С. Бобраков, В. Гаманюк, Т. Вакулєнко, В. Кравець, Т. Мойсєєнко, Л. Пуховська, А. Турчин), Франції (Л. Зязюн, В. Лащихіна, А. Максимєнко, О. Матвієнко, М. Пальчук, Т. Харченко та ін.), Австрії (В. Андрущенко, С. Гончарєнко, О. Дєнічєва, С. Крисєнко, Н. Лавриченко, Н. Оніщенко та ін.), Польщі (Н. Бібік, О. Біда, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Комар, О. Кучай, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін.); країн Північної Європи (А. Василюк, І. Жєрноклєєв, К. Корсак, Л. Ляшенко, А. Роляк, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Хусточка та ін.).

Мета статті: на основі аналізу міжнародного досвіду виокремити і розглянути найбільш актуальні для ЗВО України тенденції розвитку та реформування вищої педагогічної освіти.

Нині система вищої освіти України переживає непростий етап переоцінки цінностей та переосмислення загальноприйнятих пріоритетів в системі освіти. З приєднанням України до Болонської конвенції, прийняттям нових Законів України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017) актуалізувалося питання вивчення та впровадження міжнародного досвіду вищої педагогічної освіти.

У програмних міжнародних документах ЮНЕСКО, а саме: доповіді Ради Європи про світові тенденції педагогічної освіти «Вчителі та процес навчання у світі, що змінюється», публікації Організації Міжнародного Співробітництва і Розвитку «Створюючи навчальні плани та програми», доповіді Міжнародної Організації Праці «Статистичний огляд професії вчителя», «Білій книзі європейської освіти» та ін., наголошується на необхідності створення європейської системи педагогічної освіти на основі національних досягнень кожної окремої країни та усталених європейських традицій, із урахуванням вимог до підготовки вчителів з боку держави, суспільства, орієнтації університетів на дослідницьку діяльність, формування нових вимог до якості освіти, напрямів та рівня підготовки фахівців. Цей висновок підтверджується результатами вивчення та узагальнення міжнародного досвіду реформування вищої педагогічної освіти.

Так, із 1992 р. у Великій Британії розпочалося впровадження практико-орієнтованої системи підготовки майбутніх учителів, школи одержали можливість як керувати окремими курсами педагогічної освіти так і співробітничати з університетами за програмою «партнерство університетів зі школами», згідно якої школи мають можливість керувати студентами під час практики та вносити зміни в програму навчання. Підготовка здійснюється в університетах і коледжах вищої освіти, консорціумах шкіл, на робочому місці (In-Service/Employment-Based Training). Великою популярністю користуються прискорені програми підготовки вчителів, на яких випускники університету, які мають бажання працювати вчителями, можуть пройти практичну підготовку на робочому місці в школі та здобути кваліфікацію вчителя.

І. Семенець-Орлова зазначає, що «всі форми підготовки вчителів базуються на таких основних принципах: професійно значущий відбір методів навчання; перевага ніколи не надається певній моделі освіти; основне місце в програмі підготовки займає педагогічна практика; забезпечення професійного співробітництва як у межах університету, так і між університетом і шкільними вчителями» [2].

У програмах підготовки вчителів у Великій Британії основною частиною освітнього маршруту, що реалізується протягом всього етапу підготовки, є практика в школі (майже 40% навчального часу відводиться різним видам практики). Дуже цікавим є досвід підготовки менторів (mentor education) – шкільних учителів, які керують педагогічною практикою студентів у школах.

Якісне менторство, на думку D. Fish [3, с. 8] – це синонім різнобічної раціональної підготовки самих менторів, що виключає механічне тренування і просте «натаскування» (training), використання будь яких штампів і трафаретів для навчання мистецтву менторства.

На думку A. Hill, M. Jennings, B. Madgwick [4, с.118], бути ефективним ментором, тобто мати високий рівень професіоналізму, означає: відповідати за встановлення творчого союзу з учителем-стажистом, демонструючи при цьому високий рівень компетентності в розвитку його персональної рефлексії та самооцінки; вдосконалювати навички наставництва, що проявляються у встановленні відкритих довірчих стосунків з ним і у відпрацюванні технології «активного слухання»; розвивати уміння в організації ефективної шкільної практики: уміти ідентифікувати різні педагогічні ситуації, формулювати цілі навчання і виховання, проводити аналіз і адекватну оцінку їх власної педагогічної діяльності; спільно з тьютором створювати професійне портфоліо учителя-стажиста, проявляючи майстерність під час розроблення критеріїв оцінювання ефективності його педагогічної діяльності та визначення рівня сформованості його професіоналізму; залучати шкільних колег до процесу підготовки учителів-стажистів для розширення їх професійного досвіду.

Реформування вищої педагогічної освіти у Франції розпочалося із прийняттям «Програмного Закону про загальні принципи організації системи освіти» (фр. Loi d'orientation du 10.07.1989), у статті 17 якого зазначається, про створення «при кожній академії, починаючи з 1 вересня 1990 року, університетського інституту з професійної підготовки вчителів».

Професійна підготовка вчителів у Франції здійснюється за денною формою – в університетських інститутах підготовки вчителів (фр. Institut universitaire de formation des maîtres (I.U.F.M.) (учителів початкової та середньої шкіл) і Вищих нормальних школах (викладачів старших класів ліцеїв і вищих навчальних закладів) та за заочною формою – в національному центрі дистанційної освіти (фр. Centre national d'enseignement à distance (C.N.E.D.)).

Т. Харченко виділяє такі особливості підготовки майбутніх учителів у Франції: «здійснення її на базі диплома ліценціата (bac + 3) та конкурсних вступних випробувань (тестування, досє, усна співбесіда); складання конкурсних екзаменів на право заміщення вакантних посад викладачів французьких навчальних закладів різних типів» [5].

У Данії реформування вищої педагогічної освіти розпочалося після Міжнародних конференцій міністрів освіти розвинених європейських держав у 1971 та 1976 р. і підписання спільного договору про розвиток вищої освіти у Європі, та прийняття Закону «Про університети». Педагогічна підготовка в Данії стає більш демократичною, до органів управління педагогічних відділень та гуманітарних факультетів університетів почали обирати у рівній кількості як викладачів, так і студентів (J. Krejsler [6, с. 217]). Саме студенти педагогічних відділень вперше організували освітній рух у Данії і підняли питання про автономію, свободу, соціальну включеність та активність громадянської позиції вчителів в контексті їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності в школі.

Нині відбувається процес розроблення та введення практико-орієнтованої методології підготовки данського вчителя з центром у народній школі, майбутній учитель після проходження навчання за однією з педагогічних програм повинен: 1) набути професійних прийомів та навичок для роботи з учнями в школі; 2) мати необхідний обсяг загальноосвітніх та спеціальних знань; 3) володіти особистісними якостями, які відповідають професії вчителя (B. Sørensen [7]).

B. Elle [8], E. Foldberg [9] зазначають, що повноцінна підготовка сучасного педагога можлива лише в умовах неперервної та послідовної педагогічної практики на базі школи та за її активної участі у формуванні професійних рис майбутнього вчителя.

Реформування вищої педагогічної освіти Данії продовжилося в 2000 роках та стосувалося перш за все методики викладання і передбачало використання інноваційних підходів до викладання.

P. Kansanen [10] зазначає, що до найбільш важливих напрямів реформування педагогічної освіти в Фінляндії, що розпочалося у 80-ті роки XX століття, належать не лише підходи до зміни програм підготовки спеціалістів, але і регулювання професійної діяльності педагогів.

У програмах підготовки вчителів закладено наступні принципи:

- «учителям необхідні ґрунтовні знання останніх досягнень науки з предмета викладання; окрім цього, вони також повинні володіти останніми досягненнями науки з методики викладання предмета; міждисциплінарне дослідження з проблем предмета викладання та педагогіки формує основу для розвитку методів викладання, які можна адаптувати відповідно до потреб учнів;

- педагогічна освіта як така повинна бути предметом вивчення та дослідження, що має надавати інформацію про ефективність і якість педагогічної освіти, яка впроваджується по-різному й у різних культурних контекстах;

- метою є засвоєння майбутніми вчителями дослідницького ставлення до своєї роботи; це означає, що студенти навчаються аналітично та неупереджено (сприйнятливо) ставитися до своєї роботи, роблять

висновки на основі своїх спостережень і досвіду, систематично розвивають (удосконалюють) навчальне середовище» (H. Niemi, R. Jakku-Sihvonen [11, с. 40-41]).

Р. Kansanen [10] зазначає, що в Фінляндії, як і у Великій Британії, значна частка навчального навантаження відводиться педагогічній практиці.

Важливим у контексті нашого дослідження є висновок С. Прохорової [12], яка зазначає, що поряд із процесами інтеграції в європейську та глобальну економіку фіні намагаються зберегти свою культуру, мову та національну ідентичність, тому уважно визначають пріоритети в освіті, а також у галузі наукових та інноваційних питань.

Для реформування освітньої політики Норвегії визначальним є розвиток процесів демократизації, «демократизація системи освіти передбачає децентралізацію процесу управління навчальними закладами» [13].

І. Жерноклеєв зазначає, що «Згідно з документом Міністерства освіти, науки і церкви Норвегії «Вища освіта» зміст навчання студентів в освітніх установах, що здійснюють педагогічну підготовку вчителів, має бути орієнтованим на оволодіння студентами теоретичними знаннями і практичними навичками, що дозволяють планувати й організовувати педагогічну діяльність в умовах гуманізації освіти, проводити наукові дослідження» [14, с. 106].

Реформування педагогічної освіти в Норвегії продовжилося у 2003 р. із розробленням нових стандартів якості навчання [15]. З 1 січня 2004 р. розпочав роботу державний і незалежний орган контролю якості освіти – Nasjonal organ for kvalitet i utdanningen, до функцій якого належить не тільки контроль якості підготовки в Норвегії, а й моніторинг роботи ЗВО за кордоном.

Зауважимо, що у ЗВО Норвегії навчальні модулі формуються з урахуванням індивідуальних планів і запитів студентів, що підкреслює увагу і повагу норвежців до індивідуальних напрямів розвитку майбутніх учителів і становлення їхньої особистості.

Цікавим, в контексті реформування вищої педагогічної освіти України, є висновок А. Роляк, яка зазначає, що в педагогічній теорії країн Північної Європи сформувався новий напрям наукових досліджень у галузі підвищення якості освіти вчителя, у межах якого обґрунтовують основні типи знань, які є пріоритетними для майбутнього педагога, а саме: «тип знань практики навчання як форми знань, що розвивається на базі особистого досвіду; тип рефлексивних чи професійних знань, що розвивається шляхом аналізу та роздумів про те, як вдосконалити навчальну практику; тип наукових або дослідницьких знань, що виникає в результаті дослідницького обґрунтування методології, теоретичних основ та вибору концепцій педагогічної діяльності» (А. Роляк [16]).

Ј. Rasmussen вважає, що виокремленні типи знань «виконують різні функції, але мають однакове значення для ефективної педагогічної діяльності» (Ј. Rasmussen [17]). На думку вченого в професійній діяльності для вчителя практичні знання мають таке ж саме значення, як і наукові та академічні знання.

Розглядаючи у межах нашого дослідження сучасні тенденції реформування вищої педагогічної освіти, можемо зробити висновок, що для країн Північної Європи в забезпеченні якісної педагогічної освіти визначальною є організація ефективних зв'язків між теорією, практикою та науковим пошуком з метою досягнення їхнього систематичного поєднання, для пізнання сутності педагогічної діяльності (з аналізу літератури можемо зробити висновок, що для системи педагогічної освіти більшості країн характерна тенденція до зміщення акцентів на професійно-практичну підготовку).

У США проблема якості професійної підготовки є досить актуальною. Кожен штат розробляє власні вимоги, які є обов'язковими тільки для федеральних закладів освіти, що розташовані в штаті. Варіативність ліцензій та вимог щодо професійної підготовки вчителів є негативним чинником щодо професійної мобільності вчителів на території США. Саме тому з 2002 року Національна рада з професійних педагогічних стандартів (Nation Board for Proffessional Tearcher Standards) запровадила добровільну сертифікацію вчителів для здобуття національного сертифікату, який визнається у всіх штатах країни. Для цього претенденти мають продемонструвати здатність працювати з класом та скласти письмовий іспит.

Особливістю вищої педагогічної освіти в США є її традиційна спрямованість на певну вікову групу учнів. Наприклад, із ступенем бакалавра можна викладати основні предмети в початковій та середній школі, із ступенем магістра – один або декілька суміжних предметів у старшій школі.

В. Ковальчук відзначає такі позитивні тенденції освіти в США: «пріоритет гуманітарної підготовки, підготовка вчителя-менеджера зі знанням основ професійної етики, постійною мотивацією до безперервного вдосконалення рівня професійних знань, навичками міжособистісного спілкування; гнучкість навчального плану; наявність програм міждисциплінарної й поліпрофільної підготовки за двома-трьома спеціальностями; різнобічна індивідуалізація та диференціація навчання; впровадження методів активного навчання» [18, с. 90].

Вагомим для наших педагогічних міркувань щодо досліджуваної проблеми є висновок О. Огієнко, яка виділяє наступні спільні риси професійної підготовки вчителів у низці закордонних країн: «реформування

систем педагогічної освіти здійснюється у напрямі підготовки вчителя нового типу, а саме творчого вчителя-професіонала; здійснюється формування законодавчо-нормативної бази щодо вчителя; відбувається зміцнення ролі вчителя та підвищення статусу педагогічної професії, перехід до концепції «освіта впродовж всієї педагогічної діяльності», основою якої є «школоцентрована» підготовка вчителя; застосовуються подібні моделі підготовки вчителів: послідовна, яка передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й проведення навчальної практики – на другому, завершальному етапі; паралельна, що будується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми протягом усього терміну» [19, с. 371].

Не претендуючи на цілісність вирішення поставленої в нашому дослідженні проблеми, ми з опорою на результати аналізу наукової літератури можемо зробити висновок, що різноманітність, яка є найхарактернішою рисою міжнародних систем педагогічної освіти, зумовлюється історичними та національними особливостями, соціально-економічними умовами й глобальними явищами, що формують еволюційний характер міжнародної вищої освіти. Та виокремити низку тенденцій і особливостей реформування вищої педагогічної освіти у різних країнах світу, а саме:

- поступове розростання ринку освітніх послуг і розширення їх спектру;
- освіта стає пріоритетним об'єктом фінансування, в усіх розвинених країнах світу усвідомлюють перспективність інвестицій в людський капітал;
- у галузі управління освітою забезпечується компроміс між жорсткою централізацією і стандартизацією освіти та повною автономією навчальних закладів;
- професія вчителя – висококваліфікована професія, що передбачає здобуття освітнього ступеня і відповідної педагогічної кваліфікації у ЗВО, можливість продовження навчання з метою вдосконалення компетенцій та постійного професійного розвитку;
- забезпечується безперервне навчання та підвищення кваліфікації. Вчителі є рушійною силою розвитку суспільства й провідниками інновацій, що вимагає систематичного вдосконалення й оновлення знань;
- розвивається багаторівнева система підготовки, що забезпечує більш широку мобільність у темпах навчання і у одержанні спеціальностей та професій;
- налагодження співпраці між ЗВО, школами, іншими освітніми установами.

З аналізу міжнародного досвіду реформування вищої педагогічної освіти можемо зробити висновок, що реформи впливають на всю систему підготовки, а не тільки на окремого викладача чи студента. Це потребує застосування організаційного підходу до навчання, і в подібних випадках ми бачимо, що акцент робиться не тільки на кваліфікацію індивідуального педагога, а, в першу чергу, на кваліфікацію цілих ЗВО.

Серед перспективних напрямів подальших досліджень виокремимо вивчення тенденцій та перспектив інтернаціоналізації закладів вищої педагогічної освіти України, забезпечення мобільності студентів і науково-педагогічних працівників, розроблення методик моніторингу та оцінювання якості підготовки майбутніх учителів.

Література

1. Нова школа – простір освітніх можливостей : програма. – К., 2016. – 40 с.
2. Семенець-Орлова І. Великобританія: нові вчителі для нового суспільства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobritaniya-novi-vchiteli-dlya-novogo-suspilstva>.
3. Fish D. Quality Mentoring for Student Teachers. A Principal Approach to Practice. – L., 1995. – 215 p.
4. Hill A., Jennings M., Madgwick B. Initiating a mentorship training programme // Mentoring in schools / Ed. by M. Wilkin. – L.: Kogan Page Limited, 1992.
5. Харченко Т. Г. Професійна підготовка вчителів початкової та середньої шкіл у сучасній Франції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7551/97/>
6. Krejsler J. Discursive Battles about The Meaning of University: the case of Danish university reform and its academics // European Educational Research Journal. – 2006. – Vol.5. – №3-4. – P. 210-220.
7. Sørensen B. En fortælling om danskfaget. Dansk I folkeskolen gennem 100 år. – København: LL, 2008. – 344 p.
8. Elle B. Teacher education in Denmark – Updating the SIGMA Report of 1996 // TNTEE Publications. – 1999. – Vol. 2. – №2. – P. 89-93.
9. Foldberg E. Teacher Education in Denmark // European Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 8. Issue 3. – P. 241-255.
10. Kansanen P. Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. – Mode of access: URL: <http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepes.pdf>.
11. Niemi H. Jaku-Sihvonen R. Research-based Teacher Education // Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. – Turku: Finnish Educational Research Association, 2006. – P. 31-50.
12. Прохорова С. Сучасна педагогічна освіта в Фінляндії: структура та зміст [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Prokhorova.pdf>
13. Higher Education in Norway. – Naic, 1996. – 72 p.

14. Жерноклеєв І. В. Основи сучасного розвитку вищої педагогічної освіти в королівстві Норвегія // Педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 23. – С. 104-110.
15. Standards for the award of qualified Teacher Status. – Tromso, 2003. – 58 p.
16. Роляк А. Професійна підготовка вчителя народної школи в Данії: теоретичні засади [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/44_roliaak.pdf
17. Rasmussen J. Training Teachers in Denmark: Ongoing Reforms. – Mode of access: <http://www.intlalliance.org/Denmark.pdf>.
18. Ковальчук В. А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. А.Ковальчук. – Житомир, 2016. – 514 с.
19. Огієнко О. Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді і США: подібне та відмінне / О. Огієнко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://lib.iitta.gov.ua/706154/1ОЛЕНА%20ОГІЄНКОстаття.pdf>.

References

1. Nova shkola – prostir osvitenikh mozhlyvostei : prohrama. – K., 2016. – 40 s.
2. Semenets-Orlova I. Velykobrytaniia: novi vchyteli dlia novoho suspilstva [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobritaniya-novi-vchiteli-dlya-novogo-suspilstva>.
3. Fish D. Quality Mentoring for Student Teachers. A Principal Approach to Practice. – L., 1995. – 215 p.
4. Hill A., Jennings M., Madgwick B. Initiating a mentorship training programme // Mentoring in schools / Ed. by M. Wilkin. – L.: Kogan Page Limited, 1992.
5. Kharchenko T. H. Profesiina pidhotovka vchyteliv pochatkovoi ta serednoi shkil u suchasni Frantsii [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7551/97/>
6. Krejsler J. Discursive Battles about The Meaning of University: the case of Danish university reform and its academics // European Educational Research Journal. – 2006. – Vol.5. – #3-4. – P. 210-220.
7. Sørensen B. En fortælling om danskfaget. Dansk I folkeskolen gennem 100 år. – Kobenhavn: LL, 2008. – 344 p.
8. Elle B. Teacher education in Denmark – Updating the SIGMA Report of 1996 // TNTEE Publications. – 1999. – Vol. 2. – #2. – P. 89-93.
9. Foldberg E. Teacher Education in Denmark // European Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 8. Issue 3. – P. 241-255.
10. Kansanen P. Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. – Mode of access: URL: <http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepes.pdf>.
11. Niemi H. Jakku-Sihvonen R. Research-based Teacher Education // Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. – Turku: Finnish Educational Research Association, 2006. – P. 31-50.
12. Prokhorova S. Suchasna pedahohichna osvita v Finliandii: struktura ta zmist [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Prokhorova.pdf>
13. Higher Education in Norway. – Naic, 1996. – 72 p.
14. Zhernoklieiev I. V. Osnovy suchasnoho rozvytku vyshchoi pedahohichnoi osvity v korolivstvi Norvehiia // Pedahohichniy almanakh. – 2014. – Vyp. 23. – S. 104-110.
15. Standards for the award of qualified Teacher Status. – Tromso, 2003. – 58 p.
16. Roliak A. Profesiina pidhotovka vchytelia narodnoi shkoly v Danii: teoretychni zasady [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/44_roliaak.pdf
17. Rasmussen J. Training Teachers in Denmark: Ongoing Reforms. – Mode of access: <http://www.intlalliance.org/Denmark.pdf>.
18. Kovalchuk V. A. Teoretychni ta metodychni osnovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv do roboty v umovakh variatyvnosti osvitno-vykhovnykh system : dys... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / V. A.Kovalchuk. – Zhytomyr, 2016. – 514 s.
19. Ohiienko O. Profesiina pidhotovka vchyteliv u Velykii Brytanii, Frantsii, Kanadi i SSHA: podibne ta vidminne / O. Ohiienko [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: URL: <http://lib.iitta.gov.ua/706154/1OLENA%20OHIIENKOstattia.pdf>.