

СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: СПІЛЬНІ ТА ВІДМІННІ РИСИ

Виділено основні напрями підготовки педагогічних кадрів у країнах Європейського Союзу. Визначено труднощі, що виникають під час здійснення підготовки вчителів у різних країнах ЄС. Охарактеризовано навчальні бази підготовки майбутніх учителів, педагогів відповідно до міжнародних рівнів і необхідного ліцензування навчання в країнах ЄС.

Ключові слова: *стратегічна ціль, безперервний професійний розвиток, напрями підготовки, моделі забезпечення якості педагогічної освіти, рівні підготовки вчителів.*

Выделены основные направления подготовки педагогических кадров в странах Европейского Союза. Определены трудности, возникающие при осуществлении подготовки учителей в разных странах ЕС. Охарактеризованы учебные базы подготовки будущих учителей, педагогов в соответствии с международными уровнями и необходимым лицензированием обучения в странах ЕС.

Ключевые слова: *стратегическая цель, непрерывное профессиональное развитие, направления подготовки, модели обеспечения качества педагогического образования, уровни подготовки учителей.*

The basic directions of teacher training in the European Union are identified. The difficulties arising during training teachers in different EU countries are defined. Educational base of future teachers in accordance to international levels and required licensing education in the EU are characterized.

Key words: *strategic objective, continuous professional development, areas of training, quality assurance model of teacher education, the level of teacher training.*

Однією з проблем, що стоїть на порядку денному країн Європейського Союзу є підвищення якості освіти. Між державами-членами країн ЄС в освітній галузі було підписано ряд важливих документів, серед яких «Arbeitsprogramm Allgemeine und berufliche Bildung 2010» («Програма дій з освіти і навчання 2010»), «Das Programm für Lebenslanges Lernen» («Програма безперервного навчання»), а також «Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020)» («Стратегічні рамки європейського співробітництва в галузі освіти і навчання (ET 2020)»).

Європейський Союз планує розширити свою діяльність на основі нових стратегічних планів, що охоплюють період до 2020 року. Основна спрямованість Європейського Союзу визначається стратегією «Європа 2020». Зокрема, 12 травня 2009 року Рада міністрів освіти Європейського Союзу в Брюсселі прийняла новий документ для стратегічного співробітництва в галузі освіти та підготовки кадрів на період до 2020 року «Strategischer Rahmen für die europäische

Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020)». Цей документ визначає короткострокові пріоритети на період з 2009 до 2011 років, а також довгострокові завдання. У цьому документі виокремлено чотири стратегічні цілі: забезпечення безперервного навчання і мобільності; підвищення якості та ефективності освіти та підготовки кадрів; сприяння соціальній згуртованості, активній громадянській позиції; заохочення інновацій та творчості на всіх рівнях освіти і професійної підготовки [4, с. 8].

Як і в будь-якій іншій сучасній професії вчителі зобов'язані розширити межі своїх професійних знань за допомогою практики, проведення досліджень, а також через систематичну участь у безпосередньому професійному розвитку від початку і до кінця своєї кар'єри. Системи освіти та підготовки кадрів країн ЄС повинні забезпечити вчителям ці можливості [6, с. 13].

Міністри освіти країн ЄС взяли на себе відповідальність розробки політики з питань педагогічної освіти. Було відзначено необхідність кращої координації різних напрямів педагогічної

освіти, підвищення стимулів для вчителів щодо удосконалення професійних навичок упродовж життя, забезпечення відповідності освітніх послуг потребам навчання з точки хору їх кількості та якості. Особливу увагу заслуговують розроблені державами-членами напрями освітянської політики: континуум педагогічної освіти – забезпечення початкової освіти для вчителів, кар'єрний ріст та подальший професійний скоординований, послідовний гарантованої якості розвиток; професійні цінності – заохочення вчителів до практичної діяльності, наукових досліджень, розробки нових знань та інновацій; привабливість професії – можливість кар'єрного росту, збереження максимальної якості шкільної освіти; кваліфікаційні вимоги до навчання – забезпечення вчителів певною кваліфікацією; підтримка вчителів – забезпечення підтримки вчителям на початку своєї професійної кар'єри, наставницької підтримки, заохочення набувати нові знання, навички та компетенції через формальне, неформальне та інформальне навчання, у тому числі за програмами обміну і за кордоном, підтримка мобільності викладацького складу; школа лідерства: забезпечення можливості вчителям виконувати керівні функції, доступу до якісного навчання у школі управління та керівництва [6, с. 13-14].

Відповідно до документів, прийнятих та затверджених Європейським профспілковим комітетом з освіти (ETUCE), у країнах Європейського Союзу значна увага приділяється профільним педагогічним навчальним закладам шляхом залучення до викладання у педагогічних закладах викладачів, що мають принаймні ступінь магістра (бажано доктора) та практичний досвід викладання; забезпечення сприятливих умов праці, що відкривають можливості для співпраці на місцевому, національному та міжнародному рівнях; посилення ролі інститутів початкової педагогічної освіти з метою забезпечення безперервного професійного розвитку для всіх вчителів [5, с. 8].

Із метою забезпечення педагогічних навчальних закладів достатньою кількістю кваліфікованих викладачів ETUCE вимагає збільшити зусилля, спрямовані на підвищення статусу вчителя шляхом зміцнення та збереження професійної автономії вчителів, підвищення довіри до професії вчителя, позитивної інформації від органів влади про професію вчителя, поліпшення умов праці вчителів, надання вчителям гарантованого можливого розвитку, в тому числі безперервного професійного розвитку та подальшої освіти, забезпечення відповідної до професійного рівня престижної зарплати та кар'єрного росту, підтримки з боку керівництва та поваги до професії вчителя, участі вчителів у прийнятті рішень, що впливають на їх умови праці [5, с. 8].

Одним із ключових завдань покращення загальної якості системи освіти і навчання в країнах ЄС було визначено поліпшення якості

освіти викладачів і тренерів. Серед проблем сучасної педагогічної освіти, які розглядаються на національному рівні та на рівні ЄС, варто виділити такі, як: обмежений доступ до професійного розвитку вчителів у багатьох державах-членах ЄС; низький рівень інвестицій у професійну підготовку вчителів; відсутність узгодженості та наступності між початковою освітою, індуцією та безперервним професійним розвитком. З метою вирішення виділених проблем запропоновано здійснити низку кроків: безперервне навчання для вчителів, у тому числі наставництво, дискусії, круглі столи між вчителями та директорами шкіл із питань запитів і потреб вчителів; адекватне фінансування цілей професійного розвитку; забезпечення вироблення у вчителів навичок виявлення потреб кожного учня і вміння підтримати учня; вміння працювати у багатокультурному середовищі; допомога молодим фахівцям у набутті ключових компетенцій. Програми педагогічної освіти мають бути доступними і для майстра, і для доктора (також для ступеня бакалавра) циклів вищої освіти [5, с. 17].

На порядку денному країн ЄС сьогодні стоїть питання професійного вимірювання якості початкової підготовки вчителів. Незважаючи на реформи в низці країн ЄС щодо якості педагогічної освіти, початкова підготовка вчителів здійснюється неадекватно (не простежується значного поліпшення з точки зору викладання, а також сприяння відновленню високого статусу професії вчителя). Початкова освіта вчителя має бути добре структурована і балотуватися на тривалий термін із метою забезпечення підвищення кваліфікації [5, с. 19].

Педагогічна освіта має забезпечити поєднання знань навчальних предметів та знань, умінь та навичок з педагогіки, методики та дидактики. Студенти педагогічних навчальних закладів мають розвивати навички загальнолюдських відносин, роботи у команді, управління та профілактики конфліктів як з дорослими, так і з дітьми та підлітками; розвивати навички вміння адаптуватися до інновацій [5, с. 21].

Підготовка викладачів здійснюється в навчальних закладах, що мають різні назви, як от університети, університетські коледжі, інститути. Тривалість навчання у таких закладах залежить від країни. Тривалість програми педагогічної початкової освіти становить 3 роки у 8 країнах Європейського Союзу, 4 роки у 15 країнах і близько 5 років в 7 країнах. У таких країнах, як Ірландія та Румунія тривалість педагогічної освіти початкового рівня становить як три, так і чотири роки. Середня тривалість педагогічної освіти на здобуття середнього рівня становить 4,5 роки, а на вищого рівня – 4,8 років.

У педагогічній освіті переважають два напрями підготовки: одночасні моделі і послідовні моделі. У першому випадку теорія і практика вивчаються одночасно під час здобуття початкової педагогічної

освіти. У другому випадку кваліфікації здобуваються шляхом педагогічних досліджень [5, с. 23].

Полуніна Л. М. наголошує на тому, що однією з ефективних моделей забезпечення якості педагогічної освіти у європейських країнах є акредитація програм підготовки вчителів на міжнародному рівні [10, с. 129]. У більшості європейських країн програми підготовки вчителів середньої школи передбачають спеціалізацію з одного чи двох предметів. Переважно поєднання предметів спеціалізації визначається нормативними документами. Проте в Австрії, Великобританії, Фінляндії учителі мають право вибрати обидва предмети за своїм бажанням [10, с. 123].

Одним із ключових елементів у галузі педагогічної освіти є забезпечення правильного поєднання теорії з практикою. Частка часу, що витрачається конкретно на професійну підготовку (професійне навчання), варіюється залежно від країни Європейського Союзу. У вищих навчальних закладах вищого рівня частка професійної підготовки, наприклад, для вчителів початкових класів варіюється від 13 до 70 % із найвищим відсотком в Ірландії, Угорщині, Фінляндії, Словенії. На початковому рівні педагогічної підготовки вчителів відсоток професійної підготовки коливається між 9,1 % до 58,3 %, за винятком трьох країн: Бельгії, Німеччини, Мальті (вище 50 %). Для середнього рівня частка професійної підготовки рідко перевищує 30 %, за винятком Німеччини, Мальті, Великобританії, і в меншій мірі Італії, Люксембургу, Австрії [1, с. 207].

Термін «вчитель» використовується для позначення фахівців дошкільної освіти. У переважній більшості країн ЄС підготовка вчителів дошкільних закладів здійснюється на рівні вищої освіти, за винятком Австрії та на Мальті (у старших класах середньої школи). У Чехії, Словаччині це передбачено як в старших класах середньої школи, так і у вищих навчальних закладах. У Бельгії, Франції, Кіпрі, Португалії, Великобританії вчителів дошкільних закладів готують на початковому рівні. Підготовка вчителів цієї категорії триває в основному 3-4 роки, за винятком Франції, Польщі і частини Великобританії, де термін навчання становить 5 років. У більшості країн, співробітники дошкільних закладів, що не мають відповідної освіти, виконують функцію помічників для догляду за дітьми [5, с. 28].

У Австрії з 2007 року Нові педагогічні університети розпочали підготовку всіх вчителів для початкової школи і для нижнього рівня середньої школи, а також викладачів професійно-технічних училищ. Студенти можуть розпочати навчання у педагогічному університеті без «атестата зрілості». Університетські навчальні програми дозволяють упродовж перших двох семестрів додатково отримати «атестат зрілості». Майбутні вчителі, таким чином, закінчують навчання не лише зі ступенем бакалавра, але і з «атестатом зрілості», що дозволяє запобіганню майбутньої дискримінації як в кар'єрному рості,

так і в рівні заробітної плати. Крім того, вони мають можливість продовжити подальше навчання в університетах з метою здобуття ступеня магістра [5, с. 30].

Для викладання у професійно-технічних училищах вчителі повинні мати рівень магістра. Європейським профспілковим комітетом з освіти наполегливо рекомендує, щоб така складова як навчання школярів з особливими потребами повинна бути частиною підготовки всіх вчителів, а не тільки тих, хто працює з такою категорією дітей, оскільки в будь-якому класі на будь-якому етапі навчання можуть з'явитися такі діти. Початкове навчання щодо спеціальних освітніх потреб здійснюється у двох напрямках: шляхом надання загальної інформації, яка стосується всіх країн, але, на жаль, має обмежене застосування для майбутніх вчителів; шляхом надання спеціальних досліджень з обраної проблеми [5, с. 31].

Підготовка фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами може здійснюватися як додаткова освіта для тих вчителів, що бажають працювати в спеціалізованих школах або інших навчальних центрах або загальноосвітніх школах. Найчастіше це відбувається після початкового рівня освіти. Така додаткова освіта є обов'язковою лише в декількох країнах ЄС. Більшість країн пропонує додаткову освіту як таку, що використовується у разі необхідності (тривалістю один рік), а також широку спеціалізацію (тривалість 2-4 роки) [5, с. 33].

Вчителі, педагоги значно відрізняються за категоріями профілями в різних країнах ЄС. Так профілі вчителів, педагогів включають у себе: викладачі вищих навчальних закладів, які є вчителями у системі освіти; дослідники освіти; вчителі дидактики або загальних курсів; досвідчені викладачі, що здійснюють контроль за навчальним процесом у школах; керівники практики в школах; викладачі (консультанти, координатори, наставники, керуючі), що здійснюють контроль майбутніх вчителів на їх «робочому місці» [5, с. 34].

Навчальні педагогічні заклади, що здійснюють підготовку вчителів у різних країнах Європейського Союзу стикаються з однаковими труднощами, з такими, наприклад, як підтримати розвиток ідентичності вчителя, як поєднати практику та теорію, як поєднати навчання предмету та методику викладання, як підвищити статус учителя, як підготувати вчителя до потреб учнів у XXI столітті [2].

У більшості країн Європейського Союзу основна увага обговорень питання розвитку педагогічної освіти сфокусована на одних і тих самих проблемах. Структура навчальних планів країн ЄС різна, оскільки вони базуються на контекстних відмінностях між країнами: у кожній країні різна система освіти, різний відбір, різні підходи щодо очікуваного рівня знань та навиків вчителів.

Як зазначають Марко Сноек і Марина Зогла, на розвиток педагогічної освіти у різних країнах

можуть впливати макро, месо та мікро-рівні (перспективи). Якщо взяти макро-рівень, то увага зосереджена на соціальному врегулюванні підготовки вчителів. Макро-перспектива включає всі державні інструкції щодо підготовки вчителів, низку закладів, ступенів та кваліфікацій вчителів. Месо-перспектива – це навчальні заклади, які організують педагогічну підготовку вчителів. Мікро-перспектива – це співпраця між вчителем-керівником та студентом-практикантом [3, с. 17].

Національний уряд може впливати на систему підготовки вчителів. Але в деяких країнах уряд обмежує систему підготовки педагогів. Інститути педагогічної підготовки вчителів надають можливість педагогам вільного вибору щодо методів викладання, тобто не існує такого поняття, як «державна педагогіка». З іншого боку, вільний вибір пов'язаний із великою відповідальністю: уряд може використовувати строгі методи, для того щоб визначити, чи набули студенти-практиканти необхідних професійних знань [3, с. 19].

Підготовка вчителів – частина освітньої системи освіти, яка посідає відповідне місце у структурі освіти та пов'язана зі школами, та навчанням майбутніх вчителів. Тому підготовка вчителів відображає відмінності національних систем освіти.

Вважаємо за доцільне охарактеризувати та порівняти навчальну базу підготовки майбутніх вчителів, педагогів відповідно до міжнародних рівнів та необхідного ліцензування навчання. У 2007 році Європейською комісією було видано Постанову про рівень підготовки вчителів. Цей документ впроваджує спільні європейські принципи відповідності знань вчителя до кваліфікації [2]. Це означає те, що вчителі повинні бути висококваліфіковані: вони повинні мати вищу освіту, а програми підготовки вчителів повинні включати три рівні (ступінь бакалавра, магістра та доктора), що буде гарантувати їх статус у галузі європейської вищої освіти та збільшить можливості кар'єрного росту [3, с. 20].

Здобути вищу педагогічну освіту можна у різних країнах Європейського Союзу. Але система вищої освіти у різних країнах різна, тому положення підготовки вчителів змінюються. У багатьох країнах здобути вищу освіту можна тільки в університетах. Але в деяких країнах існує декілька типів вищих навчальних закладів: університети та професійні університети, такі як *Høgskole* в Норвегії та *hogescholen* в Нідерландах. Всі ці навчальні заклади є вищими навчальними закладами та мають 5-й рівень акредитації згідно з класифікацією міжнародного стандарту освіти ISCED [3, с. 22].

Варто зазначити, що рівні підготовки вчителів відрізняються один від одного, незважаючи на те, що всі програми мають ступінь акредитації вищої освіти. Підготовка вчителів на вищому рівні має тривалі терміни. Це вмотивовано вивченням

спеціалізованих предметів, які є професійно необхідними і важливими, а також тим, що вчитель повинен вдосконалюватись навчаючись. Але постає питання: чи зростає складність роботи вчителя та професійні очікування з досягненням більш вищого рівня освіти [3, с. 28].

Рівень програм підготовки вчителів залежить від рівня здобуття вченого ступеня. Відповідно до Болонської системи заклади вищої освіти в країнах Європейського Союзу мають право надавати ступінь бакалавра або магістра. У більшості країн вищі навчальні заклади готують вчителів на рівні бакалавр-магістр. І знову ж таки, результати цього реструктурування у різних країнах різні: в деяких країнах всі кваліфікації вчителів знаходяться на рівні магістра (наприклад, у Фінляндії та в Португалії), у той час як в інших країнах готують вчителів як бакалаврів, так і магістрів. Наприклад, у Нідерландах вчителі, які мають нижчий рівень освіти мають кваліфікацію бакалавра, а вчителі з більшим рівнем – магістра [3, с. 28].

У деяких країнах можливо вступити до аспірантури, яка дозволить одержати ступінь магістра. Таким чином, введення структури бакалавр-магістр створило нові можливості кар'єрного росту для вчителів. У більшості випадків навчання на магістра орієнтується на продовження спеціальної освіти. Існують нові курси, спрямовані на професійний розвиток вчителя з основними якостями: навчання учнів та студентів. Уряд країн європейського Союзу прагне запропонувати програми, які б дозволяли готувати вчителів на рівні докторського ступеня. До цього часу тільки деякі вчителі наважились захищати ступінь доктора філософії [3, с. 29].

Розглянувши ключові питання, що стосуються підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в Європі та в Україні, Т. Л. Полякова доходить висновків, що вони мають багато спільного. Насамперед, це стосується того, що більше уваги приділяється становленню та розвитку професійної індивідуальності вчителя. Багато в чому збігаються вимоги до знань та розуміння базових положень викладання іноземної мови, професійно орієнтованих стратегій і вмій. Узгодженість кроків щодо модернізації підготовки учителів іноземних мов виявляється і в інтеграції вивчення академічних дисциплін із практичним досвідом викладання; ретельному укладенні змісту програми підготовки вчителя та змісту стажування; у спрямованості на вдосконалення фахових умінь вчителя іноземної мови; у забезпеченні неперервної освіти викладачів іноземної мови. Разом із тим в організації підготовки вчителів іноземної мови простежуються певні відмінності (відсутність в українській системі освіти такої складової, як робота студента під керівництвом ментора-наставника; відсутність системи зв'язків із зарубіжними партнерами; майже повна відсутність організації стажування майбутніх учителів іноземної мови у країнах, мови яких вивчаються

тощо). Ефективність процесу модернізації підготовки учителів іноземних мов значною мірою залежить від того, наскільки чітко і виважено формуватиметься зміст підготовки вчителя іноземної мови, наскільки кваліфіковано і вдало застосовуватимуться інноваційні технології підготовки вчителя, наскільки ефективно будуть реалізовані завдання, визначені європейськими та українськими педагогами й освітянами [11].

Найтипівішими моделями педагогічної підготовки в країнах Європейського Союзу є такі: паралельна модель, що будується за принципом паралельного вивчення всіх складових навчальної програми впродовж усього терміну підготовки вчителя; інтегрована модель, під час якої вивчення складових навчальної програми відбувається не тільки одночасно, а й у взаємозв'язку в певних темах та завдяки інтеграції теорії з практикою; послідовна модель, що передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й навчальну практику – на другому, завершальному етапі. Серед варіантів послідовної моделі найбільшого поширення набула «щюріхська модель», за якою психолого-педагогічна підготовка здійснюється раніше від вивчення спеціальних дисциплін і методик їх викладання. Запровадження у навчальний процес модульних програм підготовки з використанням навчальних планів за принципом циклічної структури призвело до збільшення кількості структурних модифікацій підготовки вчителів у країнах Західної Європи. Суть принципу циклічності полягає в розподілі курсів навчання на самостійні періоди, упродовж яких студент опановує певну систему знань, вмінь та навичок із майбутнього фаху. У окремих країнах Європи студентам дають право визначити почерговість навчальних модулів, що у свою чергу призводить до великої кількості індивідуальних навчальних планів. Якщо розглядати відмінності між однофазною та двофазною моделями базової підготовки вчителів, то варто зазначити, що завершивши базову підготовку за однофазовою моделлю, молодий фахівець (вчитель) може обіймати педагогічну посаду. У випадку двофазової моделі теоретична підготовка майбутніх фахівців відбувається у вищому навчальному закладі (тобто це є перша фаза), а практична підготовка (друга фаза) проходить у школі, а також спеціалізованих регіональних центрах. Саме тому практична підготовка в школі поєднується з навчанням на спеціальних курсах, під час яких подаються методики викладання спеціальних дисциплін і вивчаються питання психолого-педагогічної підготовки. Відповідно до двофазної моделі статус вчителя можна одержати лише після успішного завершення другої фази навчання, захисту диплома та складання державного іспиту. У окремих країнах Європейського Союзу, зокрема, Великобританії, заборонено працевлаштовувати випускників із рівнем «бакалавр», що зобов'язує

студентів, які планують працювати на посаді вчителів пройти фундаментальну психолого-педагогічну підготовку [8, с. 41].

Огнівко Л. В., вивчаючи європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти, зазначає, що у різних моделях підготовки вчителів у країнах європейського Союзу структура змісту освіти об'єднує два блоки: предметний, який включає загальноосвітні та спеціальні дисципліни; професійний, який реалізований у навчальних планах у вигляді трьох основних компонентів: загально педагогічні дисципліни, дидактика/методика, педагогічна практика [9, с. 228].

Аналіз досліджень із проблем підготовки вчителів показав, що у країнах Європейського Союзу зміст підготовки педагогічних кадрів регулюється нормативними документами (освітніми стандартами) і більшою чи меншою мірою контролюються органами управління освіти різного рівня. Більшість навчальних закладів педагогічної освіти в Європі володіють обмеженою автономією, яка дає право їм складати власні навчальні плани на основі нормативних актів, враховуючи вимоги обов'язкового включення в програми конкретних предметів, визначати обсяг предметного і професійно-орієнтованого блоків, встановлювати терміни проведення проміжного і підсумкового контролів, а також включати опис компетенцій, які повинні набути майбутні педагоги в процесі навчання. Вищі навчальні заклади можуть самостійно формувати лише окремі компоненти змісту, а також визначити їх обсяг [9, с. 229].

Ханс Дьоберт визначає тенденції розвитку освіти в країнах Європи в таких площинах: порівняльний аспект, створення європейського простору, формулювання нових освітніх цілей, нові моделі управління, зміни у фінансуванні у галузі освіти, поєднання традиційних структур та нових медіа, багатомовність, розробка стандартів та контроль якості освіти, відкриття навчальних закладів. Системи освіти, зокрема, педагогічної у країнах Європейського Союзу, не зважаючи на політичні та ідеологічні розбіжності діяльності різних урядів, зазнали на початку XXI століття загального руху до подальшої децентралізації та дерегулювання державного контролю [7].

Незважаючи на різні точки зору щодо освітніх цілей та ролі професіоналізму вчителів у різних країнах Європейського Союзу, вчителі повинні сприяти індивідуальному розвитку дітей та молодих людей; керуванню процесами навчання; розвитку всієї школи як «навчального колективу», підтриманню зв'язку зі світом, а також володіти компетенціями: а) на рівні викладання – це проведення та керування процесами навчання, індивідуальний підхід до кожного учня, вміння правильно оцінювати знання; б) на рівні «навчальний процес» – це навчання іншомовній культурі, впровадження нових навчальних акцентів, вміння об'єднувати студентів із особливими потребами; на рівні «робота з учнями» – вміння працювати в команді, вміння розвивати та досягати мети,

використовувати сучасні інформаційні технології, брати участь у міжшкільних та міжнародних програмах; керувати та підтримувати лідерство в колективі [3, с. 29].

Таким чином, для системи педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу характерним є: схожість освітніх систем підготовки педагога при збереженні їх національних відмінностей, тобто

прагнення до єдності в різноманітті; участь у академічних обмінах як одна із тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах ЄС; збільшення кількості студентів, інститутів, факультетів і курсів в усіх національних системах педагогічної освіти; розвиток освітньої мобільності; розвиток відкритого дистанційного навчання; визнання дипломів та сертифікації між країнами ЄС.

ЛІТЕРАТУРА

1. Eurydice 2005 : Key Data in Education 2005. – P. 206–211.
2. Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels 3.8.2007: European Commission.
3. Marco Snoek and Irēna Žogla. Teacher Education in Europe; Main Characteristics and Developments / Marco Snoek and Irēna Žogla // Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators. Anja Swennen and Marcel van der Klink. – Springer Science+Media B.V. – 2009. – 233 P. – P. 11–29.
4. Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020») // Amtsblatt der Europäischen Union 28.5.2009. – S. DE C 119/2 – C 119/10.
5. Teacher Education in Europe An ETUCE Policy Paper. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008 // Editor responsible at law: Martin Rimmer. – Published by the European Trade Union Committee for Education – Brussels, 2008. – 64 P.
6. Teachers' Professional Development – Europe in international comparison – An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010. – 200 pp.
7. Western Europe – Educational Roots, Reform in the Twentieth Century, Contemporary Reform Trends, Future Challenges [Електронний ресурс]. 27.07.12. – Режим доступу : <http://education.stateuniversity.com/pages/2547/Western-Europe.html>
8. Зайцев В. В. Пути развития отечественного педагогического образования в условиях Болонского процесса / В. В. Зайцев // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 1. – С. 39–43.
9. Огнівко Л. В. Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти / Л. В. Огнівко // Матеріали регіонального науково-практичного семінару : Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції (20–21 травня 2008 р., м. Тернопіль) ; за заг. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – 235 с. – С. 227–231.
10. Полунина Л. Н. Подготовка учителей в европейских странах: национальные приоритеты и интеграция в контексте Болонского процесса : дис... канд. пед. наук. – Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2006. – 202 с.
11. Полякова Т. Л. Орієнтири модернізації підготовки вчителя іноземної мови в Україні та Європі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_7/files/PD710_40.pdf.

Рецензенти: Сисоєва С. О., д.пед.н., професор;
Попова Д. А., к.пед.н., доцент.

© Кристопчук Т. Є., 2012

Дата надходження статті до редколегії 07.09.2012 р.

КРИСТОПЧУК Тетяна Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Рівне.

Коло наукових інтересів: педагогічна освіта країн Європейського Союзу.