

Аналіз провідних положень концептуальних моделей професійної підготовки учителів засвідчив, що на сучасному рівні вирішення проблеми професіоналізації підготовки вчителя пов'язане з науковим обґрунтуванням й практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти в бік більшої збалансованості її складових: загальної, спеціальної та професійної. Це також вимагає першочергової розробки бази професійних знань учителя, яка має включати не тільки знання концепцій, технологій та володіння педагогічними технологіями, а й уміння розвивати й оцінювати свою професійну діяльність.

Ключові слова: учитель, концептуальна ідея, модель, педагогічна освіта, професіоналізація, професійна підготовка, розвиток

Постановка проблеми. Дослідженнями європейських учених Ф.Бухбергера [10], Ф.Ваніскотта [16] зазначається, що різноманітність є найхарактернішою рисою педагогічної освіти в Західній Європі. Вона обумовлена тим, що розвиток систем і моделей педагогічної освіти в кожній країні відбувається: у певний історичний період; в певному національному контексті; в певній соціально-політичній ситуації.

За одностайною оцінкою західних учених, саме названі чинники – це історичний шлях, національні традиції, соціально-культурні та політичні ситуації, а не науково обґрунтовані аргументи і рекомендації сучасної науки щодо раціональної системи планування педагогічної освіти – призвели до виникнення багатьох проблем в педагогічній освіті [3, с.50-54].

Особливості педагогічної освіти полягають і в тому, що вона все частіше розвивається в системі університетської освіти. На думку В.Г.Кременя, велике значення має розвиток університетської освіти, яка забезпечує майбутнє шляхом формування нового покоління професіоналів або іншими словами виробляє високоякісний людський (освіта, здоров'я) та соціальний (культура, загальні цінності, сильне громадянське суспільство) капітал [4, с.17].

Нині потрібні такі моделі розвитку університетської системи освіти, які дозволять здійснити відповідну організацію її саморозвитку, нададуть риси адаптивності, гнучкості, динамізму, забезпечать перехід до випереджувальної стратегії розвитку [6, с.8].

Аналіз останніх досліджень. Помітними науковими доробками у царині професійної підготовки вчителів є праці європейських науковців, серед них значний інтерес становлять: Ч.Банах, Дж.Б'ютінок (Нідерланди), Ф.Бурберхер (Австрія), Ф.Ваніскотт (Франція), Г.Квятковська, Г.Коморовська, Ч.Купісевич, А.Котушевіч, Т.Левовіцький, Д.Макінтур, А.Т.Пірсон, (Польща), Д.Фіш, Л.Шульман (Великобританія) тощо. Серед вітчизняних компаративістів проблему професійної підготовки вчителів на Заході досліджували Н.Базелюк, В.Базуріна, В.Гаманюк, О.Голотюк, В.Семилетко, Л.Пуховська та ін.

Крім того, питанням професійної підготовки вчителя приділяється значна увага у таких європейських документах, як: рекомендації ЮНЕСКО та МОП (Міжнародна організація праці) «Становище і статус учителів» (1996 р.); міжнародна наукова доповідь «Учителі і навчання у світі, що змінюється» (1998 р.); ОЕСР/ЮНЕСКО „Учителі для шкіл майбутнього: аналіз всесвітніх показників у га-

лузі освіти 2001 р.”; Доповідь Світового банку „Навчання впродовж життя в умовах нової економіки; Доповідь ОЕСР „Залучення, розвиток і збереження ефективних учителів”, підготовлену за результатами міжнародного дослідження, що проведено у 2002 – 2004 рр.; дослідження Міжнародної Академії Освіти та Міжнародного Бюро Освіти «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008 р.), програми «Європейського центру професійної освіти» (2009 р.), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009 р.) тощо.

У цих документах особливу увагу приділено становищу учителів та умовам їхньої праці; порівнюються вимоги до нинішнього й майбутнього покоління учителів з погляду їхньої компетентності; відзначено зміну ролі вчителя в навчально-виховному процесі при переході до сучасного інформаційного суспільства; надано рекомендації щодо створення умов для підвищення професійного рівня й соціального статусу шкільних учителів тощо.

Вітчизняний компаративіст Л.Пуховська розглядає професійну підготовку вчителів як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками й особливостями, що базується на певній системі цінностей. У процесі педагогічної діяльності вчителю завжди було потрібно навчати, розвивати і виховувати дитину. Цілі педагогічної освіти у Західній Європі: підготовка до передачі знань, підготовка до діяльності по сприянню дитячому розвитку, підготовка до роботи щодо соціалізації дітей [6, с.8-12].

Метою цієї статті є аналіз ключових положень концептуальних моделей професійної підготовки вчителів в країнах ЄС, розроблених європейськими вченими.

Одним з пріоритетів освітньої політики Європейського Союзу є створення нової моделі вчителя. З цього приводу зазначається, що "вчитель повинен мати академічну освіту, вміти вчитися, бути здатним до вироблення цих навичок у своїх учнів, швидко і ефективно реагувати на все, що є прогресивним і творчим. Важливим елементом є любов до своєї роботи, а також постійне удосконалення професійних навичок. Нові економічні, суспільні і політичні зміни ставлять перед вчителями нове завдання. Вони мусять виховувати учнів як громадян Європи" [12, с.121].

Незважаючи на те, що окремі країни Європейського Союзу здійснюють фахову підготовку вчителів, виходячи з власного досвіду, ЄС намагається створити однорідну модель вчителя. Створення нової "міжнародної" моделі вчителя спонукає вчителів до оволодіння компетенціями в нових сферах, розширення співпраці зі своїми колегами, батьками учнів й іншими представниками суспільства. Від вчителів очікується, зокрема, що "вводячи учнів в світ праці і забезпечуючи роботою, вони будуть прищеплювати позитивне ставлення до неї, чим зможуть підготувати своїх вихованців до професійного життя і бути радниками в цій сфері, бо заохочуватимуть учнів до пізнання, розуміння інших країн" [15, с.35].

Враховуючи потреби нової генерації у змінному світі і використовуючи найновіші педагогічні досягнення, польський науковець Ч. Банах у своїй науковій праці «Концепції та освітні цілі вчителів» характеризує підготовку вчителя як: 1) відкриту та інноваційну у формуванні пізнавальних, мовних, ціннісних, інтерпретаційних, інтерперсональних,

комунікаційних компетенцій; 2) еластичну, що передбачає впровадження у педагогічне мислення різноманітності та варіативності; 3) гуманізаційну й гармонійну у виконанні різних ролей - наукову, інтеграційну та інтердисциплінарну в межах змісту та організації підготовки; 4) безперервну самоосвіту для постійного вираження педагогічних ідей [8, с.111].

Варто підкреслити те, що проблема підготовки вчителя розглядається у концепціях педагогічної освіти по-різному. Наприклад, концепція «навчання через практику», яку представляє Д. Фіш, висвітлює проблеми сучасної педагогічної освіти. Найбільший акцент автор робить на взаємозв'язку теорії з практикою, стверджуючи, що кожна теорія базується на практиці й придатна лише тоді, коли вдосконалює реальну практику і вимагає починати підготовку педагогів саме з педагогічної практики [13, с.59-60].

Головна особливість концепції – усвідомити педагогам, яким видом діяльності є навчання та учіння. Автор виокремлює два види навчальної діяльності. Перший – це діяльність, в основі якої формуються прості вміння, набути методом вправ. Другий виступає тоді, коли навчальна діяльність складна, більш інтелектуальна, ніж інструментальна. Її характер ближчий до мистецтва, ніж до науки. Навчання та учіння за характером діяльності в однаковій мірі є і наукою, і мистецтвом [13, с.60-65].

Також Д. Фіш розрізняє такі поняття, як «навчання з практики» і «навчання через практику». Перший тип навчання відображає показ та спостереження дій, які багаторазово повторюють, щоб виконувати їх досить добре. Метою цієї форми навчання є скрупульозне відтворення зразка діяльності. А другий тип «навчання через практику» ставить за мету розширити у студента розуміння навчального процесу. Такий тип пізнання дає глибші й цінніші знання. Д. Фіш вважає, що знати, спостерігаючи педагогічні реалії, та знати на основі самостійної роботи – означає знати зовсім по-іншому, здобути зовсім інші педагогічні знання. «Навчання через практику» не залежить від якості практики, яку спостерігають або проходять самостійно, оскільки воно полягає не в копіюванні практики (навчання від практиків), а в рефлексіях над нею [13; 11, с.27-35].

Автор у своїй концепції також описує конкретні способи навчання через практику. Основною умовою ефективного навчання виступає розвиток професійної самоосвіти вчителя. Вчитель, який усвідомлює свої слабкі й сильні сторони, знає свою особистість та психологічні переваги, успішніше займається професійною діяльністю. Він зможе правильно користуватись здобутим досвідом і вміннями.

Спільні погляди у підготовці вчителя відображені у наукових працях нідерландського вченого Дж. Б'ютінка, який розробив концепцію практичних знань щодо навчання. Під «практичними знаннями щодо навчання» автор розуміє усі пізнавальні здібності, знання, досвід, цінності майбутнього вчителя, які він використовує у своїй професійній діяльності, співпрацюючи з учнями. Дж. Б'ютінок виділяє такий зміст головних категорій практичних педагогічних знань: 1) аналіз соціальної поведінки учнів; 2) вивчення поведінки учнів у процесі навчання; 3) організація уроків; 4) власна поведінка вчителя; 5) викладання певної дисципліни [6].

З точки зору Дж. Б'ютінка, практичні знання у процесі педагогічної роботи мають професійне значення і є важливим орієнтиром у вирішенні різносторонніх, педагогічних проблем та конкретних задач. Під час підготовки педагога потрібно більше уваги приділяти саме педагогічним практичним знанням, і в меншій мірі зосереджувати орієнтацію студента на теоретичні знання та науково-дослідну літера-

туру. А для ефективного оволодіння практичними знаннями науковець пропонує забезпечувати майбутніх учителів різноманітними джерелами інформації, педагогічним досвідом, організувати різні види педагогічної діяльності тощо.

Ще однією цінною концепцією є «Модульна концепція університетської педагогічної підготовки» розроблена польськими педагогами А. Котушевич та Г. Квятковською. У модульній концепції освіти засадничим положенням проголошується: основою здобуття знань повинно бути виконання різноманітних практичних дій (у реальних чи штучно створених ситуаціях), а також різних інтелектуальних операцій, таких як: доведення, підсумовування, абстрагування, узагальнення і т.п. Модульна концепція підготовки педагогів є студенто-орієнтованою: вона передбачає ознайомлення з індивідуальними потребами й нахилами студента. Наслідком реалізації цього положення є перенесення акценту з навчального процесу на особистість студента, посилення ролі самостійного навчання, а також обмеження керування процесом навчання ззовні. Студент самостійно обирає шлях навчання, добирає тематику, форми семінарських занять, а також форми активної роботи на заняттях [13, с.182].

З метою реалізації основних положень концепції запропоновано конкретні шляхи роботи з програмою. Перший етап цієї роботи полягає у виділенні та ідентифікації знань та досвіду студента, які є основним показником змісту і форм навчання. Це відбувається тоді, коли студент опиняється перед вирішенням певних професійних завдань. Тематично ці завдання пов'язані з ключовими елементами педагогічних кваліфікацій. Метою завдань є визначення набутих студентом знань та досвіду. Другий етап полягає у реалізації визначених завдань. Третій – у презентації здобутого досвіду. Він веде до структурування цього досвіду. Пропонуючи розв'язки завдань, студент одночасно інформує, які він здобув знання та вміння. На цьому етапі з'являються перші спроби узагальнень, які становлять елементи теорії. Метою етапу є не пізнання якоїсь теоретичної системи, а усвідомлення, що те, чого досягнуто власною діяльністю, має в науці певну назву. Четвертий етап спрямований на здобуття глибшої теоретичної свідомості: отже, студент теоретично інтерпретує нагромаджені факти, зібрану інформацію та здобутий досвід. На цьому етапі роботи з програмою акцент ставиться, передусім, на пізнанні теоретичних концепцій. П'ятий, останній етап, – це етап впровадження формальної теорії. Він може відбуватися різними шляхами, наприклад, через ознайомлення з відповідним розділом книги чи лекції викладача. Важливе місце на цьому етапі – показати зв'язки між теоретичними твердженнями та досвідом студента [13, с.188-190].

Деяке інше бачення особливостей підготовки вчителя висвітлено у дослідженні А. Т. Пірсона «Теорії підготовки педагогів», котрий вважає, що праця педагога є інтерактивною діяльністю у тому розумінні, що ситуація, створена згідно з початковими намірами вчителя, впливає на них й викликає їх зміну. Кінцевий результат процесу навчання може бути дуже віддаленим від задуму, який дав йому початок. Враховуючи це, для педагога дуже важливо знати, як змінювати свої початкові рішення щодо вимог конкретних ситуацій [14, с.145-147].

У сучасних умовах відкритого доступу до майже будь-якої інформації професійність знань учителя вже визначається не тільки змістом цих знань, а й здатністю передавати їх таким шляхом, який сприяє взаємодії, обговоренню, діалогу, аргументації [7, с.570].

Саме тому базова підготовка вчителя розглядається, наприклад, у концепції Оксфордського університету під керівництвом Д. Макінтур як «практичне теоретизування», що акцентує увагу на вирішенні фундаментальної проблеми взаємозв'язку теорії та практики в підготовці вчителя [7, с.577].

За Оксфордською концепцією, професійна підготовка майбутніх учителів має бути пов'язана з критичним вивченням, удосконаленням та експериментальним використанням ідей, що надходять з різних джерел, включаючи, з одного боку, знання та вміння досвідчених учителів, зразки педагогічної праці, з іншого – різноманітну теоретичну та науково-дослідну літературу, тобто теоретизування про практику [7, с.580-581].

Моделювання змісту й структури вчительської діяльності уможливило виокремлення восьми видів умінь, на розвиток яких слід спрямувати процес професійної підготовки: 1) проєктувальні (вміння спроєктувати, спланувати будь-який вид роботи); 2) адаптаційні (вміння застосовувати свій план у конкретних навчальних умовах); 3) організаційні (вміння організувати будь-який вид роботи); 4) мотиваційні (вміння мотивувати учнів до навчальної діяльності); 5) комунікативні (вміння спілкуватися на уроці і поза ним); 6) уміння контролю і самоконтролю; 7) пізнавальні (вміння вести дослідницьку діяльність); 8) допоміжні (вміння співати, малювати, грати на музичному інструменті тощо) [5, с.14].

Узагальнення ключових ідей представлених вище концепцій дає підстави стверджувати, що головне спрямування кожної з них – це як підготувати вчителя-професіонала, вдосконалити його знання й вміння для ефективної організації навчального процесу. Водночас, кожна концепція має свою домінують. Так, у концепції А. Т. Пірсона увага автора зосереджена на значимості професійних знань та практичного досвіду на рівні рефлексії у підготовці вчителя. Науковець Д. Фіш переконує нас у тому, що починати підготовку вчителя потрібно з педагогічної практики тому, що саме таке навчання є умовою розвитку професійної самоосвіти вчителя. Схоже бачення висвітлює нідерландський вчений Дж. Б'ютінок, який надає пріоритету саме практичним професійним знанням у підготовці вчителя-предметника. У свою чергу, в Оксфордській концепції наголошується на взаємодії використання ідей та зразків педагогічної праці з теоретичною літературою у професійній підготовці вчителя. Особливість модульної концепції полягає у вирішенні педагогічних проблем, здійсненні індивідуальних потреб і зацікавленень вчителя, трансформації старого змісту на новий з чітким передбаченням результатів навчання.

У процесі практичного вирішення проблем професійної підготовки, як у межах однієї країни, так і на європейському рівні взагалі, різноманітні форми, моделі й структурні модифікації педагогічної освіти більш інтенсивно розвиваються й удосконалюються у відповідності з сучасними реаліями тощо. Крім того, педагогічна освіта поповнюється новим лейтмотивом (якість, мобільність і т. д.),

котрий сприяє розвитку тенденцій, які є загальними для національних систем педагогічної освіти в Західній Європі. Необхідно уточнити, що більшість систем і моделей педагогічної освіти в країнах Західної Європи традиційно будуються на статичних концепціях педагогічної освіти. За твердженням Ф.Бухбергера, в їх основі лежить так звана «рюкзачна філософія» [9, с.1-13], яка абсолютизує базову підготовку вчителів, вважаючи її достатньою для тривалого професійного життя вчителя.

Крім того, під впливом численних ідей неперервної педагогічної освіти в країнах Західної Європи щодо базової професійної підготовки вчителя склалися ставлення до неї як до відкритої динамічної системи. Елементи такого підходу в повній мірі були реалізовані в процесі реформ педагогічної освіти в 80-х - 90-х рр. XX ст. У процесі реформування виявилася загальна тенденція розвитку національних систем професійної підготовки вчителів - масовий перехід до вищої багаторівневої педагогічної освіти як обов'язкової умови для здобуття професії вчителя відбувається за інститутськими і організаційними принципами, тобто об'єднання під «дахом» вищої освіти всіх інстанцій професійної підготовки вчителів, які перебувають на різних рівнях освітньої системи. В основі цього процесу лежать два центральних елементи: дослідження та розвиток, які проявляються в посиленій роботі в галузі формування науково обґрунтованого змісту педагогічної освіти, який має відповідати вимогам сучасності [9, с.1-13; 10].

Відтак, модернізація європейської освіти виявилася досить закономірною, оскільки географічні (ліквідація митних кордонів) та суспільно-економічні (введення єдиної валюти - євро) трансформації призвели до підвищення мобільності європейських громадян. Потреба європейського ринку праці у зрозумілих на міжнародному рівні кваліфікаціях поставила питання порівнюваності дипломів та стандартизації освітніх послуг [1, с.20-21].

Далі український учений Т. Десятов полемізує, з'ясовуючи особливості професіоналізації в її європейському вимірі, що у Європі відбувається рух до масовості, доступності і гнучкості вищої освіти тощо [2, с. 135].

Висновки. Таким чином, аналіз провідних положень європейських учених щодо концептуальних моделей професійної підготовки учителів у країнах ЄС засвідчив, що на сучасному рівні вирішення проблеми професіоналізації підготовки вчителя пов'язане з науковим обґрунтуванням й практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти в бік більшої збалансованості її складових: загальної, спеціальної та професійної. Це вимагає першочергової розробки бази професійних знань учителя, яка має включати не тільки знання концепцій, технологій і володіння педагогічною технікою, а й уміння розвивати й оцінювати свою професійну діяльність. Різноманітність теоретичних підходів та концептуальних ідей щодо організації професійної підготовки вчителів в ЄС сприятиме також розробці і поширенню ідей професіоналізації на європейському континенті, у тому числі країнах Південної Європи.

Література та джерела

1. Десятов Т. Національні рамки кваліфікацій у країнах ЄС: порівняльний аналіз: [наук.-метод. посіб.] / Тимофій Десятов; За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: АртЕк, 2008. – 264 с.
2. Десятов Т. Професіоналізація як сучасна глобальна тенденція розвитку вищої педагогічної освіти в зарубіжних країнах та Україні / Тимофій Десятов //Порівняльна професійна педагогіка. – 2014. – Том 4 (2). – С.131-136.
3. Зискин К.Е. Современное состояние подготовки учителей в Великобритании / К.Е.Зискин // Преподаватель. – 1999. – № 5. – С.50-54
4. Кремень В.Г. Освіта в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник / За ред. І.Зяюна, Н.Ничкало, Т.Левовицького, І.Вільш. – Вип. 11. – Київ – Ченстохова: Вид-во „Віпол”, 2000. – С.11-30
5. Пассов Е.И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка / Е.И.Пассов [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.

6. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія / Л.П.Пуховська. – К.: Вища шк., 1997. – 179 с.
7. Пуховська Л.П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах Західної Європи / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / Л.П.Пуховська; за ред. І.А.Зязюна. – Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – С.565-589
8. Banach Cz. Konsepcje i idee edukacji nauczycieli / Cz.Banach // Edukacja. – 1997. – № 1. – S.111
9. Buchberger F. Teacher Education Policies and Models in Europe / Karagozoglu G. (ed.) // The Policies and Models of Teacher Training in the Council of Europe Countries. - Izmir, 1993. – P.1-13
10. Buchberger F. Teacher Education in Europe – diversity verses uniformity /M.Galton, B.Moon (eds.) // Handbook of Teacher Training in Europe. – L., 1994. – P.14-50
11. Fish D. Odmienne podejście do kształcenia nauczycieli / D. Fish, H.Brockman// Forum Oświatowe. – № 7. – 1988. – S.27-35
12. Kupisiewicz Cz. Szkolnictwo w procesie przebudowy / Czesław Kupisiewicz. – Warszawa: WsiP, 1987. – 137 s.
13. Kwiatkowska H. Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki / H.Kwiatkowska. – Warszawa: IBE, 1997. – 236 s.
14. Pearson A.T. Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli /A.T.Pearson. – Warszawa: Szkolne i Pedagogiczne, 1994. – 181 s.
15. Rabczuk W. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich / Wiktor Rabczuk. – Warszawa: IBE, 1994. – S.35
16. Vaniscotte F. Teachers and Mobility / M. Galton, B. Moon. (eds.) // Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. – L., 1994. – PP.165-177

Анализ ведущих положений концептуальных моделей профессиональной подготовки учителей показал, что на современном уровне решения проблемы профессионализации подготовки учителя связано с научным обоснованием и практическим усовершенствованием содержания педагогического образования в сторону большей сбалансированности ее составляющих: общей, специальной и профессиональной. Это также требует первоочередной разработки базы профессиональных знаний учителя, которая должна включать не только знания концепций, технологий и владение педагогическими технологиями, но и умение развивать и оценивать свою профессиональную деятельность.

Ключевые слова: учитель, концептуальная идея, модель, педагогическое образование, профессионализация, профессиональная подготовка, развитие

Analysis of the leading provisions of the conceptual models of teacher training has shown that at the present level to solve the problem of professionalization of teacher training associated with the scientific rationale and practical improvements in the content of teacher education towards a greater balance of its components: general, special and professional. It also requires the development of primary teachers professional knowledge base, which should include not only the knowledge of concepts, technologies, and possession of pedagogical technology, but also the ability to develop and evaluate their professional activities.

Key words: teacher, conceptual idea, model, professionalization, teacher education, teacher training, development

УДК 371.13+061(73)

УПРОВАДЖЕННЯ СТАНДАРТІВ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Пришляк Оксана Юріївна
м.Тернопіль

У статті розкрито суть професійного розвитку фахівців соціономічної сфери; схарактеризовано вплив на досліджуваний процес Національної асоціації соціальних працівників, Ради з освіти у соціальній роботі, Служба Сім'ї Америки, Асоціації державного соціального забезпечення Америки, Ліги соціального забезпечення дітей Америки та інших професійних об'єднань. Проаналізовано найбільш поширені індивідуальні, групові та колективні форми професійного розвитку фахівців соціономічної сфери у США. Охарактеризовано інноваційні форми професійного розвитку (теленаставництво, супервізія, програми професійного розвитку), що заслуговують на упровадження в Україні.

Ключові слова: соціономічна сфера, фахівці соціономічної сфери, професійний розвиток, форми професійного розвитку, стандарти професійного розвитку, професійне становлення, тенденції розвитку педагогічної освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. В умовах зміни ціннісних пріоритетів, динамічності змін в системі людських відносин особливої актуальності набуває проблема постійного професійного розвитку

фахівців соціономічних професій з метою забезпечення інноваційних змін в українському суспільстві. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває аналіз зарубіжного досвіду професійного розвитку фахівців соціономічної сфери з метою упровадження його прогресивних ідей в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор. У процесі наукового пошуку з'ясовано, що дослідниками нагромаджено багатий досвід щодо трактування суті соціономічних професій (О.Біла, Л.Буркова, О.Ліпман, Є.Клімов, В.Курбатов та ін.) та вивчення теоретичних засад до здійснення професійного розвитку фахівців педагогічної сфери (В.Андрущенко, В.Кремень, Л.Протасова, Л.Пуховська, А.Сбруєва, Л.Садовець, Т.Сорочан, І.Титаренко та ін.). Проте поза увагою дослідників залишилася проблема аналізу зарубіжного досвіду професійного розвитку фахівців соціономічної сфери.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Зважаючи на недостатній рівень вивчення досвіду професійного розвитку фахівців соціономічної сфери, вважаємо за доцільне проаналізувати досвід США.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами,