

16. Sobkowiak, P. (2018) Toward an Integrated Model of Teaching Business English in Tertiary Education. In: Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (eds) Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World. Second Language Learning and Teaching. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66975-5_8

References

1. Gromov Є. V. Evropeizacija sistemy vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya Ukrainy posredstvom sovershenstvovaniya navykov inozazychnoy kommunikacii studentov magistratury / Evgen Gromov, Alla Kolomic', Dmitro Kolomic', Irina Mazajkina, Olga Nalivajko // Society, Integration, Education (SIE 2019). Rezekne, Latvia. Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. III. S. 443-454.
2. Zarichanska N. V. Vykorystannia osobystisno oriientovanykh tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov / Nataliia Zarichanska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia. – 2019, # 60. – S.18-23.
3. Lazarenko N. Vykladannia navchalnykh dystsyplin u pedahohichnykh universytetakh inozemnoiu movoiu yak chynnyk Yevrointehratsii / Nataliia Lazarenko, Yevhen Hromov // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy / Zbirnyk naukovykh prats. – 2017, # 49 – S. 8-12.
4. Babić Ž. Exploring ESP syllabi: Some implications for further pedagogical considerations. Zbornik Instituta za pedagogsku istrazivanja. 2016. – Vol. 48, Issue 1, P.164-179. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1601164B>
5. Kolomiets, A., Gromov, Y. & Kolomiets, D. Implementation of the latest world-class scientific achievements in training process of future teachers // Nauka i osvita. Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdenoukrajinskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni K.D. Ushynskoho. – 2017, # 8. – S. 72-77.
6. Krajka, J. The language teacher in the digital age: Towards a systematic approach to digital teacher development. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 2012.
7. Kralova, Z., Skorvagova, E., Tirpakova, A. & Markechova, D. Reducing student teachers foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training. System. 2017. Vol. 65. pp. 49-60. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.001>
8. Nekvapil, J. & Nekula, M. On language management in multinational companies in the Czech Republic. Current issues in language planning. 2006. – 7(2,3). Pp.307-327.
9. Nekvapil, J. & T. Sherman. Pre-interaction management in multinational companies in Central Europe. Current Issues in Language Planning. 2009. – 10(1). pp.181-198.
10. Netolicka, J. & Simonova, I. SAMR Model and Blooms Digital Taxonomy Applied in Blended Learning /Teaching of General English and ESP. International Symposium on Educational Technology (ISET), Hong Kong, 2017. – pp. 277-281. <https://doi.org/10.1109/ISET.2017.68>
11. Neustupný, J. V. & Nekvapil, J. Language management in the Czech Republic. Current Issues in Language Planning. – 2003. – 4. Pp.181-366.
12. Olejarczuk, E. A questionnaire containing a CALL component for students of ESP – Pilot study results. Neofilolog 2013. 41(2). Pp.127-148.
13. Olejarczuk, E. ESP learners beliefs about CALL – A qualitative perspective. Language Learning in Higher Education, 2018. – 8(1), pp. 57-172. <https://doi.org/10.1515/cercl-2018-0009>
14. Poulouva, P. & Simonova, I. Flexible E-learning: Online Courses Tailored to Students Needs. In: Capay, M., Mesarosova, M., Palmarova, V. (ed.) DIVAI 2012: 9th International Scientific Conference On Distance Learning In Applied Informatics: Conference Proceedings, 2012. – pp. 251-260.
15. Siegllová, D., Stejskalová, L. & Kocurová-Giurgiu, I. Optimizing language instruction at the tertiary level: student needs analysis toward educational change. Language Learning in Higher Education, 2017. – 7(2), pp. 413-433. <https://doi.org/10.1515/cercl-2017-0017>
16. Sobkowiak, P. (2018) Toward an Integrated Model of Teaching Business English in Tertiary Education. In: Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (eds) Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World. Second Language Learning and Teaching. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66975-5_8

УДК 378.011.3-051(436)

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-162-167

НІМЕЦЬКИЙ І БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ ТА УКРАЇНІ

В. В. Каплінський, orcid.org/0000-0002-2731-6684

Л. Є. Хоронжевський, Б. М. Цуркан

У статті здійснено аналіз досвіду у Великій Британії і ФРН з підготовки майбутніх учителів у контексті їх особистісно-професійного становлення та його адаптації до умов професійної підготовки майбутніх педагогів у

вітчизняному освітньому просторі закладів вищої освіти. Його узагальнення дозволило виокремити основні ідеї та особливості, які можна творчо використати, організовуючи процес становлення майбутнього вчителя: налагодження профорієнтаційної роботи з абітурієнтами; різноманітність інноваційних форм і методів навчання; розроблення індивідуальних траєкторій професійної підготовки; організаційні форми професійно-педагогічної освіти, спрямовані на партнерські взаємовідносини школи з закладами вищої освіти; особливості науково-методичного супроводу випускників (надання молодим фахівцям професійної допомоги у розв'язанні різноманітних педагогічних проблем).

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх учителів у Великій Британії і ФРН, загальнопедагогічна підготовка, професійне становлення, науково-методичний супровід випускників, моделі професійної підготовки.

GERMAN AND BRITISH EXPERIENCE OF TRAINING FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN EUROPE AND UKRAINE

V. Kaplinskyi, L. Khoronzhevskiy, B. Tsurkan

The process of professional development of a future teacher cannot be successfully carried out without a combination of advanced foreign technologies of teacher training. The progressive achievements of Germany and Britain, which demonstrate a high level of teacher training in accordance with world standards are of particular level. The professional training of future teachers in these countries is closely linked to secondary and postgraduate education and is used as a flexible element of professional and personal development throughout life. The article analyzes the experience in the UK and Germany in training future teachers in the context of their personal and professional development and its adaptation to the conditions of professional training of future teachers in the domestic educational space of higher education institutions. Its generalization has allowed to single out the main ideas and features that can be used creatively, organizing the process of becoming a future teacher: the establishment of career guidance work with applicants; variety of innovative forms and methods of teaching; development of individual trajectories of professional training; organizational forms of professional and pedagogical education aimed at partnership between schools and institutions of higher education; features of scientific and methodological support of graduates (providing young professionals with professional assistance in solving various pedagogical problems).

Keywords: professional training of future teachers in Great Britain and Germany, general pedagogical training, professional development, scientific and methodological support of graduates, models of professional training.

Процес професійного становлення майбутнього вчителя не може успішно здійснюватися, з одного боку, без опори на досягнення української науково-педагогічної думки в історичній ретроспективі, визнаної світовою спільнотою, з іншого, без поєднання кращого вітчизняного педагогічного досвіду з передовими зарубіжними технологіями професійної підготовки вчителя та їх віддзеркалення в державних і регіональних програмах розвитку педагогічної освіти. В умовах інтеграції системи вищої освіти України до світового освітнього простору потребує моніторингу та творчого використання зарубіжний досвід освітніх змін, які набули в сучасних умовах глобального характеру.

У документах провідних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР, Рада Європи, Європейська Комісія та ін.) відзначається висока якість та конкурентоспроможність освіти на сучасному світовому ринку праці, а педагог ХХІ століття визнається носієм суспільних змін. Саме тому інтегрування в європейський та світовий освітній простір національної системи освіти зумовлює необхідність пошуку та реалізації нових підходів, які б сприяли забезпеченню якісно нового рівня професійно-педагогічної підготовки вчителів на засадах використання кращих зразків світового досвіду та національних надбань, про що наголошується у програмних документах України: Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Закон України «Про освіту» (2017 р.), «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (2016 р.) та ін.

Особливий науковий інтерес викликають прогресивні надбання Німеччини та Британії, які демонструють високий рівень професійної підготовки вчителів у відповідності зі світовими стандартами; бережуть багаті історичні традиції освіти, що забезпечує їх провідну роль в науково-освітній галузі; накопичили значний досвід підготовки педагогів у нових соціокультурних умовах.

Одним із сучасних напрямів у галузі освіти цих розвинутих країн є державний контроль за підготовкою педагогів у вищих навчальних закладах, яка б відповідала вимогам суспільства й держави (стандартам), забезпечувала безперервність їх освіти впродовж роботи в освітніх закладах. З цією метою широко впроваджуються програми допомоги вчителям-початківцям протягом 2–3 перших років роботи, створення службової драбини й відповідних заохочень для професії «учитель школи», що сприяє більш ефективному професійному становленню педагога [6, с. 10].

Професійна підготовка майбутніх учителів в цих країнах не відірвана від середньої та післядипломної освіти, а використовується як гнучкий елемент професійного й особистісного розвитку людини впродовж усього життя. Зусилля освітян та науковців Британії та ФРН спрямовані на підвищення якості професійного становлення педагогів, особливо під час навчання у вищих закладах освіти, що стає можливим за умови фундаментальної наукової підготовки, раціонального поєднання елементів теоретичного навчання і професійної практики.

Підготовку вчителів у Великій Британії досліджували Г. Алексевич, В. Базуріна, Н. Лавриченко, Л. Латун, О. Локшина та ін.; у Німеччині – В. Гаманюк, Т. Вакуленко та ін. До ґрунтовних робіт, які були виконані на матеріалах декількох країн, належать дослідження О. Сухомлинської; праці з глибоким та всебічним аналізом професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи Л. Пуховської.

Мета нашої статті полягає в аналізі та узагальненні досвіду підготовки майбутніх учителів у контексті їх особистісно-професійного становлення в Великій Британії і ФРН і його адаптації до умов професійної підготовки майбутніх педагогів у вітчизняному освітньому просторі закладів вищої освіти.

Загалом сучасна професійна освіта за кордоном має на меті забезпечення багатопрофільної підготовки студентів. У багатьох країнах майбутнім педагогам не лише дозволяється, а й рекомендується одночасне навчання із декількох учительських спеціальностей, що розширює світогляд студентів, забезпечуючи їх вихід за межі вузької спеціальності. Професійна підготовка британського та німецького майбутнього вчителя зорієнтована, з одного боку, на конкретну сферу практичної діяльності, а з іншого, містить елементи більш широкого професійного профілю. Гнучкість кваліфікації дає можливість легко перебудовуватися відповідно до мінливих освітніх вимог, що забезпечує творчий характер професійного становлення.

Звертаючись до досвіду зарубіжних країн, зокрема Англії і ФРН, в процесі пошуку нових концепцій професійної підготовки, науковці виділяють: прогресивну модель, що акцентує увагу на підготовці педагогів до бачення, аналізу, пошуку оптимальних шляхів розв'язання проблем професійно-педагогічної діяльності у швидкозмінюваному середовищі; персоналістичну, з наголосом на формуванні особистості педагога; загальноосвітню, з акцентом на засвоєнні різноманітної інформації з багатьох сфер; всебічну, з наданням студенту можливості оволодіння багатьма компетенціями, що відображають досягнення рівноваги між базовими компонентами професійної кваліфікації (науковими знаннями, професійно-педагогічними вміннями і навичками, системою цінностей) [3; 4; 8].

Відмінності принципового характеру існують між моделями базової підготовки педагогів (однофазною та двофазною). За першої студент, успішно завершивши базову підготовку і отримавши основу для подальшого професійного становлення, може одразу посісти педагогічну посаду. За двофазною моделі теоретична підготовка відбувається у закладі вищої освіти (перша фаза), а практична переноситься в школу й спеціальні регіональні центри (друга фаза). Остання поєднує практичну роботу в школі та навчання на спеціальних курсах, на яких засвоюються методики викладання спеціальних дисциплін і психолого-педагогічні знання, що забезпечує успішність практичної діяльності. Після завершення другої фази навчання, написання і захисту диплома і державної атестації надається статус вчителя.

Взаємозв'язок складових навчальної програми загальної освіти, спеціальної та професійно-педагогічної підготовки вчителів простежується у функціонуванні кількох найбільш поширених моделей. «Паралельна» модель будується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми. Наприклад, в Англії, перший етап відбувається на педагогічних факультетах університетів та інститутів, в коледжах і вищих школах з наступним отриманням ступеня бакалавра освіти, наук або мистецтва, а після складання екзаменів статусу кваліфікованого вчителя. Подальше професійне становлення продовжується в магістратурі, а потім, за бажанням, – у докторантурі. Таким чином, абітурієнт потрапляє до багаторівневої системи освіти, де для одержання диплома бакалавра проходить чотирирічну програму базової підготовки вчителя, що передбачає паралельне вивчення всіх компонентів [9, с.6]. Друга модель – «інтегрована», за якої оволодіння складовими професійної підготовки здійснюється одночасно і у взаємозв'язку між собою через інтеграцію теорії з практикою. Вона найпоширеніша у скандинавських країнах, переважно в галузі підготовки вчителів початкової школи. Третя модель, «послідовна», коли на першому етапі студенти опановують загальні та спеціальні дисципліни, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й навчальна практика відбувається на завершальному.

«Послідовних моделей» існує кілька варіантів, серед яких вирізняється «цюріхська», за якою спочатку здійснюється психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя, а потім відбувається вивчення спеціальних навчальних дисциплін та методик їх викладання. Наприклад, у німецькій системі вищої професійної освіти навчання в університеті традиційно включає дві фази. Перша – це теоретична підготовка, під час якої головна увага приділяється вивченню 2-3 спеціальних предметів, які в подальшому викладатиме вчитель. На його практично-педагогічну підготовку виділяється лише 11 % навчального часу. В кінці першої фази навчання обов'язково є державна атестація, що зазвичай включає такі складові: ті дві навчальні дисципліни, які буде викладати майбутній вчитель; педагогіка (психологія і педагогіка школи); один із предметів суспільно-наукового циклу – філософія, політологія, соціологія. Друга фаза має суто практичний характер і називається референдарієм: студент за індивідуальним графіком проводить 10 уроків на тиждень у навчальному закладі під керівництвом вчителя-предметника та паралельно відвідує заняття з методики і педагогіки (2-4 години на тиждень) у формі семінарів-обговорень.

Різноманітність моделей педагогічної освіти в Європі передбачає широкий спектр адаптації цього процесу до трьохступеневої системи (бакалавр – магістр – доктор) Болонського процесу. В той же час у більшості країн простежується прагнення пристосування традиційних моделей підготовки вчителя до двоступеневої системи (бакалавр – магістр) [1, с.14].

По-різному в європейських країнах розглядається питання щодо ролі і співвідношення теоретичної і практичної складових професійного становлення майбутнього вчителя. Так, обсяг практичної підготовки коливається від 17 до 70 % для майбутніх учителів початкових класів з максимумом практики в Ірландії, Фінляндії. Для вчителів основної школи – від 9 до 58 % (більше 50 % у Бельгії, Німеччині, на Мальті). Для вчителів старшої школи обсяг практичної підготовки рідко буває більшим за 30 %.

Аналіз професійно-педагогічної освіти у країнах Західної Європи доводить, що в останні десятиріччя саме практична спрямованість навчання займає провідне місце у формуванні важливих спеціальних та загальнопедагогічних компетентностей, які забезпечують успішне професійне становлення. Зокрема, завдяки збільшено частки педагогічних дисциплін і практики в навчальних планах, а також методичної складової підготовки вчителя. Саме це вважається однією з суттєвих організаційних умов розвитку західноєвропейської освітньої системи.

На думку OECD (Організація економічного співробітництва і розвитку – міжнародна організація, що об'єднує 34 найбільш економічно розвинених країни), посилення практичної складової професійного становлення педагога потребує створення шкільно-університетських партнерств як на рівні освітньої системи в цілому, так і на рівні конкретної школи. Вчителі, які керують практичною підготовкою студентів у цих школах, повинні розглядатись як повноцінні професійні партнери даного процесу.

У різних моделях підготовки вчителів у країнах Європи структура змісту освіти об'єднує два блоки: предметний – загальноосвітні та спеціальні дисципліни; професійний, представлений у навчальних планах у вигляді трьох основних компонентів: загальнопедагогічні дисципліни, дидактика, методика і педагогічна практика. За даними досліджень І. Задорожної, М. М'яковського, Л. Полуніної, А. Турчина та ін., співвідношення академічного (предметного) і професійного циклів у програмах підготовки вчителів коливається в межах від 60 % на 40 % (для програм підготовки вчителя початкових класів) до 75 % на 25 % (для вчителів середньої і старшої ступені загальноосвітньої школи).

У концептуальних положеннях Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні представлені результати аналізу основних конкуруючих у світі освітніх моделей: американської (історично-англосакської) та німецької. За критерієм сутнісних характеристик їх змісту набагато ближчою до українського освітнього досвіду, національних традицій і здобутків у підготовці фахівців, стратегічних завдань щодо професійно-особистісного становлення педагога є німецька, в якій домінують гуманізм і фундаментальність як провідні її характеристики. На відміну від неї, в американській переважають прагматизм і багатофункціональність. Німецька побудована на підґрунті врахування таких реалій, як відносно сильна загальноосвітня школа і школа вища, яка, базуючись на класичних підходах, ще недостатньо розвинена і модернізована. Американська відбиває потреби досить слабкої в особистісно-розвивальному плані загальноосвітньої школи і дуже сильних університетів.

У навчанні майбутніх педагогів Німеччини, як наголошують А. Турчин та О. Сулима, головна роль відводиться психолого-педагогічному блоку «Науки про освіту», що базується на таких ключових принципах: модульність, міждисциплінарність, рефлексивність. Першорядним щодо оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки вчителів є принцип міждисциплінарності. Відповідно комплексними є і теми модулів, що мають на меті аналіз певних явищ шкільного та позашкільного життя з позицій різних наук у їх єдності. Модулі відображають компетентності, основа яких – науково-теоретичні знання з педагогіки, психології, соціології та розвиток здатності проектувати їх у професійну діяльність у шкільному та позашкільному середовищах [8, с. 31].

Основні форми організації підготовки майбутніх учителів у ФРН – лекції, семінари, тренінги, колоквіуми, консультації (тьюторіал, наставництво), професійно-педагогічна практика, самостійна робота. Форми проміжного і заключного контролю навчання – письмові домашні роботи, усні та письмові заліки, бакалаврські і магістерські кваліфікаційні роботи, портфоліо. Провідними організаційними формами є лекції та семінари. Однак слід зауважити, що із упровадженням у систему підготовки вчителів компетентнісного підходу змінилася роль лекцій у освітньому процесі. Лекції, як методологічна основа і орієнтир для подальшої освітньо-пізнавальної діяльності студентів, орієнтовані на викладення базового теоретичного матеріалу і найсуттєвіших ключових положень теми, що вимагають їх подальшого наукового обґрунтування. Відповідно відбувається зменшення кількості лекційного часу і його збільшення на семінари та практичні заняття, під час яких здійснюється конкретизація і деталізація теоретичних положень, окреслених у змісті лекцій. У контексті нашого дослідження такий підхід є цінним у плані наповнення лекцій з психолого-педагогічних дисциплін саме тим змістом, який би виконував роль орієнтиру професійного становлення майбутнього вчителя.

Важливо підкреслити ключові поняття, що чітко відображають цільовий аспект найпоширеніших форм організації освітньої діяльності у вишах Німеччини, оскільки у процесі професійного становлення майбутнього педагога ми також використовуємо названі нижче форми з такими ж цільовими орієнтирами, а саме: лекція – «знати», практикум – «уміти» і «володіти», семінар – «володіти», проект і дипломна робота бакалавра – «змінювати», місце магістерської роботи знаходиться між «змінювати» і «створювати», а дисертація відповідає ступеню «створювати».

Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх педагогів у ФРН забезпечується використанням методів проблемного, дослідницького, кооперативного, ситуаційного навчання та рефлексії. Водночас це вимагає від майбутнього вчителя попередньої самостійної підготовки. Робота самостійного характеру відбувається у тьюторіалах спільно з наставником-консультантом (тьютором) і передбачає взаємодію в малих групах. Тьютор – студент старшокурсник, основна функція якого полягає у підтримці студентів молодших курсів у навчанні, допомозі в засвоєнні нового теоретичного матеріалу. Тьюторіал, що є формою організації самопідготовки, надає студентам на початковому етапі навчання можливість зворотнього зв'язку щодо власних стратегій професійного становлення, їх коригування, аналізу власної мотивації. Для студентів старших курсів участь у груповій роботі в ролі тьютора також має позитивний ефект, оскільки сприяє розвитку вмінь спілкування, навичок роботи у команді, публічного виступу, активного слухання та ін. [10; 11].

У Великій Британії важливими показниками загальнопедагогічної компетентності в системі професійного становлення вважаються: цілепокладання в навчанні у відповідності з індивідуальними і віковими особливостями учнів; урахування їх інтелектуального потенціалу при виборі методів навчання; виявлення обдарованих дітей та сприяння реалізації їх творчого потенціалу; готовність до національного тестування [7].

Навчальний план підготовки англійських вчителів включає чотири компоненти: 1) курс основного предмета; 2) програмний курс, що обумовлюється типом школи і віком учнів; 3) педагогічний курс; 4) практика в школі. На початку ХХІ ст. внаслідок сучасних тенденцій у реформуванні системи педагогічної освіти педагогічний цикл став провідним. Опануванню загальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, філософії, педагогічної психології відводиться понад 25% навчального часу. Кожного тижня з психолого-педагогічних дисциплін майбутні вчителі відвідують не менше трьох лекцій. обов'язковим компонентом є педагогічна практика, що займає чверть загального навчального часу і проводиться в двох формах: традиційній (довгостроковій, з відривом від занять) і серійній (короткостроковій, без відриву від занять, тривалість якої може бути півдня, день, тиждень). Передбачається відвідування школи з метою вивчення особливостей освітнього процесу, під час якого студенти аналізують показові уроки, самостійно проводять навчальні заняття, здійснюють мікророзкладання. Головна увага спрямовується на оволодіння методами планування, дослідницької діяльності, організації та управління освітнім процесом, а також на самореалізацію як важливу умову професійного становлення [2, с. 38].

Вивчення британського досвіду підготовки педагогів дозволило виокремити його основні ідеї та особливості, які можна творчо використати, організовуючи процес становлення майбутнього вчителя: налагодження профорієнтаційної роботи з абітурієнтами; різноманітність інноваційних форм і методів навчання; розроблення індивідуальних траєкторій професійної підготовки; організаційні форми професійно-педагогічної освіти, спрямовані на партнерські взаємовідносини школи з закладами вищої освіти; особливості науково-методичного супроводу випускників (надання молодим фахівцям професійної допомоги у розв'язанні різноманітних педагогічних проблем).

Висновки. Ключовими особливостями підготовки педагогів зарубіжних країн на початку ХХІ ст., які можуть бути запозичені, розвинені й адаптовані до освітнього простору України є: інтегрування теоретичної і практичної складових загальнопедагогічної підготовки; розширення компонента педагогічної практики як важливого чинника успішності професійного становлення педагога за рахунок збільшення годин, передбачених на практику, та шляхом моделювання базового ядра програм професійної підготовки, що складається з практикумів; зростання кількості та варіативності маршрутів, за допомогою яких, опановуючи вчительську професію, можливо досягти успіху в професійному становленні.

Зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх вчителів, зокрема британський та німецький, відкриває нові можливості для вдосконалення системи професійного становлення майбутніх учителів в Україні. Його аналіз сприяв визначенню тих особливостей, які стали орієнтирами у загальнопедагогічній підготовці студентів і були адаптовані до власного досвіду організації цього процесу.

Література

1. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исслед-ский центр проблем качества подготовки специалистов Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.

2. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – М., 1998. – 50 с.
3. Дяченко Л. М. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної Республіки Німеччини: стан і реалії: метод. рек. / Дяченко Л.М. – Київ: ДКС центр, 2016. – 84 с.
4. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: теорія і практика: монографія / В.В. Каплінський. – Вінниця: «Твори», 2018. – 492 с.
5. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування: монографія / В.В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016. – 154 с.
6. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. – К., 2008. – 21 с.
7. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. П. Пуховська // *Шлях освіти*. – 2001. – №1. – С. 20–26.
8. Турчин А. І. Сучасні підходи до підготовки вчителів професійної школи у Німеччині: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. / Турчин А.І. – К., 2002. – 18 с.
9. British Council. Learning [Electronic recourse]. 2007. Mode of access: <http://www.britishcouncil.org/learning.html> (дата звернення: 5.07.2015).
10. Ortenburger A. Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. – 265 p.
11. The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010. – London: TSO, 2010. – 91 p.

References

1. Bolonskij process: seredina puti / pod nach. red. V. I. Bajdenko. – M.: Issled-skij centr problem kachestva podgotovki specialistov Rossijskij Novyj Universitet, 2005. – 379 s.
2. Volkova E. N. Subektnost pedagoga: teoriya i praktika: avtoref. disc. ... dokt. psihol. nauk. – M., 1998. – 50 s. Diachenko L. M. Psykholoho-pedahohichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv zahalnoosvitnikh shkil v universytetakh Federatyvnoi Respubliki Nimechchynu: stan i realii: metod. rek. / Diachenko L.M. – Kyiv: DKS tsentr, 2016. – 84 s.
4. Kaplinskyi V. V. Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia v protsesi zahalnopeidahohichnoi pidhotovky: teoriia i praktyka: monohrafiia / V.V. Kaplinskyi. – Vinnytsia: «Tvory», 2018. – 492 s.
5. Kaplinskyi V. V. Zahalnopeidahohichna kompetentnist uchytelia: osoblyvosti, skladnyky, shliakhy formuvannia: monohrafiia / V.V. Kaplinskyi. – Vinnytsia: TOV Nilan LTD, 2016. – 154 s.
6. Nahach M. V. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv u shkolakh profesiinoho rozvytku v SShA: avtoref. dyc. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk. – K., 2008. – 21 s.
7. Pukhovska L. P. Suchasni pidkhody do profesionalizmu vchytelia v riznykh osvitykh systemakh / L. P. Pukhovska // *Shliakh osvity*. – 2001. – #1. – С. 20–26.
8. Turchyn A. I. Suchasni pidkhody do pidhotovky vchyteliv profesiinoi shkoly u Nimechchyni: avtoref. dyc. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk. / Turchyn A.I. – K., 2002. – 18 s.
9. British Council. Learning [Electronic recourse]. 2007. Mode of access: <http://www.britishcouncil.org/learning.html> (дата звернення: 5.07.2015).
10. Ortenburger A. Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010. – 265 p.
11. The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010. – London: TSO, 2010. – 91 p.

УДК 37.017.7:373.9

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-167-172

ФОРМУВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ БАКАЛАВРАТУ В США

С. Федоренко, orcid.org/0000-0001-8517-9975

У статті висвітлено змістові особливості освітнього процесу з формування смисложиттєвих цінностей студентів бакалаврату у закладах вищої освіти США. Наголошено, що американський освітній досвід містить соціокультурний потенціал для України, розкриваючи можливість впровадження нових методологічних стратегій у формуванні ціннісно-смислової сфери особистості у вітчизняній вищій школі. Акцентовано увагу, що в системі загальної підготовки у закладах вищої освіти США наявні навчальні курси, зорієнтовані на формування смисложиттєвих цінностей студентів як основи у процесі досягнення життєвого та професійного самовизначення.

Ключові слова: цінності, смисложиттєві цінності, етика турботи, заклад вищої освіти США, загальна підготовка, курикулум, студенти бакалаврату.