

УДК 387

## СУЧАСНИЙ ЕТАП ПІДНЕСЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО РІВНЯ У ЗАХІДНІЙ ЄВРОПІ, США ТА ЯПОНІЇ

*Погребняк Н.М.*

*Кримський юридичний інститут Національного університету “Юридична академія України  
імені Ярослава Мудрого”, Сімферополь, Україна  
E-mail: [pogrebnyak70@mail.ru](mailto:pogrebnyak70@mail.ru)*

У статті автор розглядає сучасний стан розвитку вищої педагогічної освіти у країнах Західної Європи, США та Японії, структурні компоненти системи вищої педагогічної освіти, основні моделі підготовки педагогічних кадрів та особливості організації навчального процесу у зарубіжних університетах.

**Ключові слова:** вища педагогічна освіта, зарубіжні університети, навчальний процес, освітні системи, інтеграція вищої освіти.

### ВСТУП

Сьогодні кожна країна світу опікується проблемою реформування системи вищої освіти за умов координації цих національних процесів у відповідності до загальних вимог. В умовах сьогодення такі країни, як Велика Британія, Німеччина, Франція, США, Японія тощо, планомірно впроваджують власну модель модернізації педагогічної освіти академічного гатунку. Ці зміни зарубіжні дослідники визначають дефініцією «багатоманітність», беручи до уваги розмаїття мети і завдань сучасної освіти, структури освітньої системи, соціокультурних потреб молоді, та користуються такими поняттями, як «безперервна», «довічна», «подальша» освіта.

Особливості національних систем вищої освіти не раз ставали предметом науково-педагогічних досліджень. Питання вищої педагогічної освіти розвинутих країн перебуває у центрі уваги як зарубіжних учених (Г. Бартон, Г. Бредлі, Х. Гарднер, Х. Гоман, Д. Гопкінс, П. Джарвіс, М. Еліот, Дж. Крейс, К. Мінні, П. Петерсон, К. Річмонд, М. Спілбек, С. Френе, П. Хадсон, П. Хьорст), так і українських науковців, (Н. Авшенюк, О. Волошина, О. Демченко, С. Коваленко, О. Кузнецова, О. Романенко, Р. Сойчук – у Великобританії), (Л. Віннікова, О. Пономарьова, С. Романова, С. Синенко – у США), (Н. Абашкіна, В. Гаманюк, Н. Козак), у Франції (О. Бочарова, О. Голотюк – у Німеччині), (О. Озерська, Т. Свердлова – у Японії). Дослідники одностайні у висновку, що в нових соціально-економічних умовах зарубіжна вища школа, за умов напрацювання позитивного досвіду, нині перманентно удосконалюється. Тому повсякчасно виникає проблема узагальнення та підсумовування тих процесів, що відбувається у світовій вищій освіті, передусім педагогічної.

Мета статті – розглянути основні проблеми та перспективи розвитку вищої педагогічної освіти розвинутих країн світу.

Майже 200 сучасних незалежних країн мають власні системи освіти, що відповідають шести основним моделям, які мали визначені часові рамки остаточного оформлення: німецькій (1742–1820), французькій (1791–1870),

англійській (1820–1904), американській (1840–1910), японській (1868–1890) і радянській (1917–1935) [1]. Кожна з цих систем має особні національні прикмети, відзначаючи таку специфіку, англійський учений М. Садлер зауважує: «Коли мова йде про освіту, німець запитує, що буде знати, француз – якими будуть іспити, американець – що буде уміти, англієць – якою буде кар'єра...» [3, с. 45]. Також важливим є те, що, на відміну від Німеччини та Франції, де панує централізація університетської освіти, у Великобританії, США та в Японії склались вікові традиції децентралізації університетської педагогічної освіти.

Сучасні зарубіжні університети – це великі *науково-освітні та виробничі комплекси*, які об'єднують навчально-дослідні інститути, коледжі, факультети, кафедри (відділи, департаменти), проблемні лабораторії, школи-лабораторії, конструкторські та технологічні бюро, промислові підприємства, заклади сфери послуг. У складі університетів діють наукові школи, колективи вчених-дослідників та педагогів – інтелектуальна еліта суспільства, у кожному з них навчається від десяти до ста, а іноді й більше, тисяч студентів, аспірантів, докторантів, різні освітні програми університетських центрів опановують тисячі іноземних студентів.

На думку спеціалістів у галузі вищої освіти (Д. Бок, Д. Корригон, Д. Крікшанк, Б. Сміт), зарубіжні університети зберегли традиційні для них функції проведення «наукових досліджень», «здійснення навчання студентів» та «обслуговування суспільства». Під «дослідженнями» вони розуміють всю «викладацьку, наукову, філософську, творчу, критичну діяльність університетів та коледжів». Головна функція «обслуговування суспільства» полягає у тому, щоб університети «задовольняли потребу в розповсюдженні освіти серед населення». Зміст «навчання» трактується як загальнонаукова освіта студентів та підготовка їх до професійної діяльності.

Середина 80-х років ХХ століття позначилася тенденцією зближення типів навчальних закладів. У *Великій Британії* з'явилися технологічні та «нові» університети (10 науково-технічних вузів бази вищих технологічних коледжів: Астонський, Батський, Брунельський, Бредфордський, Локбурзський, Сіті-університет, Суррейський, Солфордський, Геріот-Уоттський, Стратклайдський; вищі навчальні заклади, засновані впродовж 1964–1967 років на базі технологічних коледжів: Кільський, Йоркський, Кентський, Університет Східної Англії, Есекський, Сассекський, Кентський, Уорікський, Стерлінгський); у *США* – університет комплексної підготовки фахівців з широкого кола професій, у *Німеччині* спеціальні вищі педагогічні навчальні заклади були реорганізовані, на сьогодні їх збереглося лише декілька (Гейдельберзький, Тюбінгенський, Фрейберзький, Кельнський), також кілька університетів виникло у процесі розвитку спеціалізованих вищих навчальних закладів – у Ганновірі, Аахіні, Дармштадті, Брауншвайгі, крім того, у 60–70 роках ХХ ст. було засновано університети у Бохумі, Констанці, Регенсбургзі, Бімфельді; у *Франції* з'явився новий тип навчального закладу – університетський педагогічний інститут (65 університетів (Парижу, Тулузи, Ліона, Гренобля, Марселя), в яких навчається більш ніж 700 тис. (80%) всіх студентів країни; 16 університетів (Католицький в Парижі, університети Лілля, Анжера, Тулузи, Ліону), де навчається близько 15 тис.

студентів; університетське Східне об'єднання заочного навчання – 7 університетів, спеціального фахового спрямування; у Японії 93 вузи (Токійський, Кіотоський, Кюсюський, Хоккайдський, Хірасимський, Осакський, Цукубський та інші), де навчається більше 400 тисяч студентів, (готують 90–93 % вчителів для середніх шкіл), 34 вузи (Токійський столичний, Осакський міський, Осакський префектурні університети), де здобуває освіту більше 50 тисяч студентів, хоч педагогічні факультети в них відсутні, 319 вузів (Ніхон, Васеда, Тюо, Хосей, Токайський, Мейдзи, Кейо, Досіся, Рікке та інші), з більше ніж 1380 тисячами студентів. Вони забезпечують підготовку близько 75 % фахівців.

Саме ці університети входять до системи державного управління освітньої політики, мають власну вступну систему, видають дипломи загального зразку. Наприклад, у Великій Британії поряд з Оксфордом та Кембриджем лідирують і інші британські вузи, такі як London School of Economics, Imperial College, Bath (Лондонський економічний коледж, Імперіал коледж, Бат) [5]. За організаційною структурою – це федеральні або колегіальні університети (collegiate universities), основу яких складають коледжі із високим ступенем автономії. Особливістю нових університетів є відмова від старих традицій в організації навчального процесу, введення інтегративних дисциплін, що об'єднують природничі й гуманітарні курси.

У більшості зарубіжних країн з середини 80-х років ХХ ст. розпочалася реорганізація вищої педагогічної освіти, що обумовлювалося необхідністю вирішити протиріччя між соціокультурними вимогами до вчителя та низьким рівнем його професійної підготовки, необхідністю оновлення змісту вищої освіти у зв'язку з виникненням нових професій, процесами демократизації. Зокрема, це виявилось у тому, що університет або вуз університетського гатунку став провідним типом вищого навчального закладу із функціями підготовки викладачів різного профілю. Водночас провідні університети США, Японії та Західної Європи містять у своєму складі коледжі, педагогічні інститути, Вищі школи, інститути мистецтв, політехнічні відділення.

Науковці стверджують, що на сьогодні у США та країнах Західної Європи помічається тенденція з'єднання коледжів з великими університетами, коли зарубіжна університетська освіта співпрацює з іншими фаховими інституціями. Тому проблема фахової підготовки вчителя у контексті сучасного світового освітнього дискурсу тісно пов'язана з його особистісним вибором.

Майже в усіх зарубіжних вищих закладах освіти особливу увагу надають розробці нових навчальних програм, урізноманітненню типів підготовки молоді за рахунок введення професійних кваліфікацій.

Зокрема, у Великій Британії в кінці ХХ століття склалася нова структура різнотипних навчальних закладів професійної підготовки вчителів, коли було запроваджено фінансові кредити студентам на отримання вищої освіти, що надавали муніципальні державні органи, які й контролювали цільове використання цих кредитів. Освітній кредит видається студенту частинами й регламентується вартістю навчання. Після закінчення вузу студент має повернути кредит, обов'язковою умовою чого є мінімальний рівень заробітної платні – не менше 15000 фунтів стерлінгів на рік. Тобто, фінансування вищої освіти у Великій Британії

забезпечує рівний доступ до вищої освіти, коли студенти усіх університетів країни мають сплачувати навчання в залежності від прибутків сім'ї (50% усіх студентів взагалі не платять за навчання у вузі) [4, с. 34–40]. Цікаво, що студенти можуть одержати позичку, яка складає три чверті максимального обсягу, а чверть залежить від прибутку, що отримується. Для студентів, які живуть окремо від сім'ї, така позичка буде вищою й нижчою для тих, хто живе з батьками. Також студенти можуть розраховувати «кредитування» у розмірі до 4 тис. фунтів стерлінгів на рік під дуже низький процент, коли заборгованість випускника складатиме приблизно 30 000 фунтів стерлінгів, що може бути виплачено через 25 років.

Але працівники елітних навчальних закладів Великобританії стурбовані тим, що дії британського уряду, який намагається зрівняти їх у фінансуванні з провінціальними закладами освіти, можуть знизити конкурентоздатність британських навчально-дослідницьких центрів.

Таким чином, надання вузам більшої самостійності, збільшення фінансування вищої школи дало змогу британській вищій освіті посісти чільне місце у світовому освітньому просторі.

Варто відзначити, що основною метою сучасної педагогічної освіти у світі є забезпечення міждисциплінарної підготовки фахівців шляхом відкриття університетських педагогічних інститутів (коледжів), науково-дослідних інститутів педагогіки, шкіл-лабораторій, комбінатів підвищення кваліфікації. Але, крім інтеграції на загальному університетському рівні, значні зміни відбуваються у внутрішній структурі університетів. Зокрема, у багатьох університетах замість традиційних спеціалізованих факультетів та кафедр з створено міждисциплінарні підрозділи: у Великій Британії – науково-дослідні школи-лабораторії, у США – «центри відкриттів» та окремі департаменти, у Франції – «навчально-наукові об'єднання», у Японії – «комплексні відділення», де студенти отримують нові інтегративні знання.

У зв'язку з реформуванням системи вищої освіти та необхідністю збільшення кількості викладачів дошкільної, початкової, середньої освіти різних спеціальностей та профілів оформилася тенденція до створення варіативних багаторівневих систем неперервної педагогічної освіти. Університет став основним типом навчального закладу для отримання якісних інтегративних знань та міждисциплінарної багаторівневої фахової підготовки.

Система освіти після закінчення середнього навчального закладу складається з самостійних циклів навчання, після проходження яких молоді люди отримують відповідний диплом, право мати престижну роботу. Ця система є ефективною в економічному та педагогічному аспектах. Завдяки їй студенти, в залежності від здібностей та можливостей, можуть самі коректувати напрями навчання, характер, темп та рівень фахової та наукової підготовки. Сьогодні багаторівнева система вищої освіти існує майже в усіх високорозвинених країнах. У Великій Британії дійсні такі академічні ступені: бакалавр педагогіки (бакалавр мистецтв у галузі педагогіки), магістр педагогіки, доктор філософії (зі спеціальності «педагогіка»); у США – бакалавр педагогіки «перша професійна ступінь»), магістр педагогіки («друга професійна ступінь»), доктор філософії (доктор педагогіки); - у Німеччині –

вчитель початкових класів, вчитель гімназії, вчитель 5–12 класів масової школи, магістр, дипломований спеціаліст, доктор наук; у Франції – магістр-викладач, викладач вищої кваліфікації), доктор «третього циклу»; в Японії – бакалавр (вчитель неповної середньої школи), магістр (вчитель першого класу повної середньої школи), доктор наук.

Багаторівнева структура вищої педагогічної освіти передбачає профорієнтацію абітурієнтів, проходження трьох циклів (загальнонауковий, професійний та післядипломний) університетської підготовки та підвищення кваліфікації.

Цікавою є *система профорієнтації випускників середніх шкіл* (гімназій) та їх підготовка до вступу в університет, що актуалізує взаємозв'язок середньої та вищої ланок освіти. Запровадження у практику вищих навчальних закладах спеціалізованих проектів, програм, курсів для абітурієнтів є значущим. У багатьох країнах діють спеціальні програми для вступників з метою полегшити «перехід» від школи до університету. З цією метою функціонують спеціальні програми: у Великій Британії – «програма підвищеного рівня», у США – «програма попереднього зарахування» в університет, у Німеччині – «орієнтаційні фази навчання». Важливу роль у виборі університету чи факультету відіграють консультаційні агентства та шкільні консультанти, які допомагають підготуватися до вступу у відповідний коледж або університет, готують абітурієнтів до академічних навчальних занять. Наприклад, у Великій Британії абітурієнти отримують «Загальне свідоцтво про отримання освіти підвищеного рівня», що передбачає складання не менше двох іспитів університетським екзаменаційним комітетом та уможлиблює успішне проходження вступного конкурсу. В університетах США діють спеціальні курси для вступників; програми підвищеного рівня та попереднього зарахування до університету; спеціальні центри. У Німеччині діють консультаційні служби з профорієнтації, що допомагають абітурієнтам у вступі до вузу та містять у своєму складі більш ніж 260 бюро, більше 6 тисяч фахівців з профорієнтації та 500 фахівців-психологів. Майбутні студенти університету в основній школі вивчають предмет «Вибір професії» та протягом двох тижнів проходять «орієнтаційні фази навчання», що забезпечує їхню адаптацію до умов університетського навчання. Останніми роками навчання у Франції для учнів відбувається за умов диференціація спеціалізованих програм: А – філологія і філософія, В – економіка і соціологія, С – математика і фізичні науки, Д – математика і природознавчі науки, F – промислово-технічні науки, G – економіка і техніка, Н – інформатика. Випускники, котрі пройшли спеціалізацію, отримують диплом бакалавра і без іспитів зараховуються до вузу. У Японії діють консультаційні служби, що допомагають абітурієнтам у виборі університету та готують їх до академічних занять.

Особливою рисою сучасної зарубіжної вищої освіти є диференціація процесу прийому студентів у вигляді «відкритої», «конкурсної» та «вибіркової» форм. *Відкритий* прийом передбачає мінімальні вимоги до абітурієнтів – наявність документа про успішну повну середню освіту. *Конкурсний* прийом проводиться з метою формування «елітарних груп студентів», котрі готові до науково-дослідної роботи, та практикується у приватних і дослідницьких університетах. *Вибірковий* прийом передбачає навчання студентів за спеціальними програмами.

Зокрема, у Великій Британії *відкритий прийом* здійснюється на основі «Загального свідоцтва про отримання освіти підвищеного рівня» та результатів

співбесіди (інтерв'ю), *конкурсний прийом* – за умов успішного складання двох іспитів підвищеного рівня та п'яти іспитів загального рівня, *вибірковий* (або селективний) прийом студентів має місце в університетських коледжах вільних мистецтв та спеціалізованих факультетах, де відбирають студентів для навчання по програмам підвищеного рівня. У США *вибірковий* прийом запроваджено для вступників на навчання у деяких спеціалізованих галузях (музика, література, театр, спорт); *конкурсний* – у приватні вузи, університети дослідницького типу; *відкритий* – на підставі результатів випускних іспитів, рекомендаційного листа, співбесіди та за оцінкою тестування. У Німеччині *відкритий* – для зарахування до університету без вступних іспитів, абітурієнт повинен мати атестат про закінчення повного гімназичного курсу. У Франції *відкритий* – для випускників середніх шкіл, які мають диплом бакалавра, зараховуються до вузу без вступних іспитів; *конкурсний* – для випускників середніх шкіл – кандидатів, котрі складають спеціальні іспити з усними та письмовими завданнями. У Японії для *відкритого вступу* до державного, префектурного, міського або приватного університету потрібно мати свідоцтво про повну середню освіту.

Університетські педагогічні інститути (факультети, коледжі, школи), за умов інтеграції з іншими науково-освітніми методичними підрозділами, створюють умови для реалізації різних моделей підготовки викладачів: *основної, додаткової, паралельної та індивідуальної*. Так, *основна модель*, яка є провідною у Великій Британії, призначена для фахівців, котрі мають базову вищу освіту чи диплом молодшого спеціаліста, бакалавра педагогіки. Протягом двох років студенти вивчають сучасні методики й технології управління навчально-виховним процесом. Другий рік навчання присвячено практичній педагогічній підготовці, семінарським заняттям в умовах шкіл-лабораторій, експериментальним дослідженням, результати яких презентовано у дипломній роботі, успішний захист якої є умовою для присвоєння випускнику педагогічної кваліфікації. У США основна професійно-педагогічна підготовка починається з I курсу й продовжується протягом всього навчання студента; *паралельна* – + однорічна спеціалізація та *додаткова* – ще один рік спеціалізації. У Німеччині термін підготовки фахівців залежить від типів шкіл, в яких вони будуть працювати (вчителі гімназії – 4 роки, дипломовані вчителі масових шкіл – 5 років, викладачі математики, природничих предметів – 6–7 років). У Франції діє основна підготовка фахівців в університетських педагогічних інститутах та педагогічних науково-навчальних об'єднаннях й додаткова трирічна фундаментальна університетська підготовка з наступною дворічною педагогічною спеціалізацією. Японія пропонує студентам основну підготовку на педагогічних факультетах державних університетів, додаткову, яка поширена в університетській педагогічній освіті, та паралельну – отримання педагогічної спеціалізації.

На початку 90-х років XX ст. у системах вищої освіти зарубіжних країн відбулися помітні зміни у *змісті* та *структурі* педагогічної освіти, зокрема акцент змістився на поєднання теоретичного та практичного блоків навчання. Велика роль приділялася педагогічній спеціалізації студентів. Головна думка полягала в тому, що університети мають готувати фахівців високого професійного рівня, які б успішно виконували багатофункційні обов'язки відразу після закінчення навчання [2, с. 13].

Але підходи до реалізації міждисциплінарного принципу побудови навчальних програм професійної підготовки були дуже різними. Наприклад, у Великій Британії,

крім традиційного предметного підходу, більшість університетів почали застосовувати «комбіновані курси», у США – «центри відкриттів», у Німеччині – міждисциплінарні програми. Провідну роль у вищих навчальних закладах Великої Британії стали відігравати такі інтегровані дисципліни, як «Педагогічна психологія та розвиток дитини», «Курс з виховання та освіти», «Соціальні аспекти педагогіки». *Інтегровані курси складаються з кількох дисциплін: психолого-педагогічний цикл у британських університетах являє собою інтеграцію окремих тем з педагогіки, загальної та вікової психології, соціології, а історію педагогіки вилучили із багатьох навчальних планів як таку, що не має помітного практичного значення.*

Водночас у змісті педагогічної освіти наявні дві протилежні тенденції: синтезоване викладання педагогіки й роздільне вивчення її окремих дисциплін (філософії виховання, історії педагогіки, педагогічної психології, педагогічної соціології).

Вища педагогічна освіта в країнах Західної Європи, США та Японії на кінці ХХ століття почала бути більш спрямованою на розвиток професіоналізму майбутніх фахівців-педагогів, який тісно пов'язаний з реалізацією принципів диференціації та індивідуалізації навчання.

У університетах Великобританії активно реалізуються такі організаційні форми й методи наукової творчості: творчі роботи, публічна презентація проєктів, аутентична бесіда, обговорення «кейсів» студентів, дискусії, коопероване навчання, виконання проєктів, що передбачає інтеграцію різних видів занять. Наприклад, у груповій роботі для пошуку істини активізується творче мислення студентів за умов диференціації, оскільки розподіл знань між студентами враховує їхні здібності.

У США широко запроваджується персоналізоване навчання (*personal system instruction*) за планом Келлера, коли студенти виконують індивідуальну тестову роботу, що супроводжується показом кіно-відео-фільмів, прослуховуванням фонограм, виконанням спеціальних завдань. Студенти вибірково відвідують лекції та практичні заняття, консультуються з викладачами з проблемних питань, виконують самостійну роботу, здають письмові звіти [6, с. 19].

Зміст професійно-педагогічної підготовки студентів у зарубіжних університетах є усталеним для отримання диплому вчителя чи академічного ступеню. Зокрема, у Великій Британії підготовка *бакалаврів педагогіки* передбачає опанування *основного навчального курсу* (25% навчального часу) – двох навчальних дисциплін (для майбутніх вчителів старшої середньої школи) та трьох дисциплін (для вчителів початкової школи); *загальнонаукового циклу* – студент відповідно до майбутньої спеціалізації обирає 6–8 дисциплін академічного циклу (англійська мова, математика, фізика, хімія, географія, історія, предмети художнього та практичного напрямку), що опановує протягом перших двох років; *педагогічного циклу* (25% навчального часу): теорія і практика навчання, історія і філософія педагогіки, психологія навчання, порівняльна педагогіка, структура управління навчальними закладами, проблеми змісту освіти, методи дослідження та статистики; *однорічний курс* (36 тижнів) та *дворічне професійне навчання* протягом 32 тижнів останнього року навчання (25% загального навчального часу). Бакалаврська підготовка (за 170 програмами) передбачає вивчення загальнонаукових, гуманітарних і спеціальних дисциплін (60% – обов'язкові дисципліни, 20% – курси за вибором, 20% – факультативи). Для отримання ступеню бакалавра необхідно набрати 120–140 залікових одиниць. Для 80%

студентів бакалаврська ступінь є кінцевою у системі вищої освіти. Підготовка *магістрів* передбачає вивчення 60% дисциплін спеціального циклу, коли 25–35% навчального часу відводиться на психолого-педагогічний цикл та педагогічну практику (240 годин). Визначальним є запровадження інтегративних курсів («центри відкриттів»). Для отримання ступеню магістра необхідно набрати 30 залікових одиниць.

У Німеччині професійно-педагогічна освіта студентів проходить у дві фази. *Перша фаза* – теоретична загальнонаукова та спеціальна підготовка вчителів масової школи складається з двох дисциплін, одна з яких є основною, а інша – додатковою спеціальністю. Зміст спеціальної підготовки передбачає міждисциплінарні програми з психолого-педагогічних та соціально-філософських дисциплін. Комплекс професійних курсів вирішує сім основних проблем: школа як державний заклад, навчальна програма і план, організація навчання, філософські аспекти шкільних предметів та педагогічної практики. Метою методичної підготовки є формування основ професійного спілкування. *Друга фаза* підготовки викладачів гімназії відбувається протягом підготовчої служби (два роки), коли стажери проходять підготовку з психолого-педагогічних дисциплін та ведуть заняття в школі.

У Франції професійно-педагогічна освіта студентів передбачає три цикли. *I цикл* (3 роки) – вивчення обов'язкових фундаментальних дисциплін та курсів за вибором (короткий курс суспільних наук, іноземні мови, державне право, логіка, філософія, соціологія, соціальна психологія), з наступним складанням іспитів. *II цикл, професійний* (1–2 роки) – спеціалізація з педагогічних наук: філософія освіти, до якої входять розділи історії педагогіки; методика викладання; основи професійної етики. Педпрактика організується у базових школах, де студенти одержують повне навантаження. Закінчується цикл іспитом, що складається з теоретичної та практичної частин. *Ліценціати* зараховуються на посаду стажерів-викладачів. На I етапі стажування студенти слухають лекції з педагогіки, беруть участь в колоквиумах, знайомляться зі шкільною документацією. На II етапі стажування виконують функції вчителя. Практичну частину студенти здають комісії. Випускники отримують академічну ступінь магістра. *III цикл* (2–3 роки) – спеціалізація з елементами наукових досліджень у навчально-наукових об'єднаннях, після чого студенти отримують вищу педагогічну кваліфікацію чи захищають дисертацію.

Професійно-педагогічна освіта Японії реалізується у два етапи. На *першому етапі* вчителів готують на будь-якому факультеті університету, визнаного Міністерством освіти, науки і культури. Студенти, котрі мають особливі здібності до педагогічної роботи, вивчають додаткові предмети психолого-педагогічного циклу та отримують разом з дипломом бакалавра ліцензію на право викладання в неповній (7–9 класів) і повній (10–12 класів) середній школі. Для отримання сертифікату вчителя неповної середньої школи (з математики, фізики, хімії і технічної підготовки) необхідно мати 14 (10,7%) залікових одиниць (з 130 потрібних) з основ педагогіки, педагогічної психології, методики навчання, педпрактики, педагогічних досліджень та з одного предмету на вибір. На *другому етапі* студенти навчаються два роки в магістратурі. Тим випускникам, котрі



отримали не менше 30 залікових одиниць, написали дослідницьку роботу та склали іспит, присвоюється ступінь магістра й видається сертифікат вчителя I класу середньої школи.

Останнім часом у країнах Західної Європи, США та Японії відбулися значні зміни щодо організації змісту педагогічного процесу. передусім, узвичаїлося модульне навчання, запроваджене ще 1974 року документом Національної Ради координації наукових ступенів «Проект модульних програм» (“Reflexion on the Design of Modular Courses”). Наприклад, у британських вузах модуль розрахований на 100 навчальних годин, куди входять лекції, практичні заняття, виконання програмних завдань, індивідуальна самостійна робота. Модульні курси забезпечують гнучкість навчання, індивідуалізацію і диференціацію у засвоєнні його змісту навчання. Якщо зміст навчання застарів, модуль приводиться у відповідність з рівнем науки, а постійний контроль стимулює самостійну роботу студентів протягом навчання. Зауважимо, що у Великій Британії існують подвійні і навіть потрійні модулі. А тому, склавши матеріал одного модуля, студент може отримати 10 кредитних одиниць. Подвійний модуль розрахований на 200 навчальних годин та прирівнюється до двох звичайних. Потрійний модуль передбачає 300 годин і прирівнюється до трьох ординарних. Таким чином, успішно склавши подвійний модуль, студент отримує 20 кредитних одиниць, потрійного – 30 [9, с. 79]. Наприклад, в університеті міста Лідс вивчення курсу англійської мови і літератури забезпечується обов’язковими модулями та модулями за вибором. У першому семестрі студенти вивчають два обов’язкових модуля (кожен з 20 кредитів): «Мова, текст та контекст», «Стратегія читання». Решта – 20 кредитів – розраховано на модулі за вибором. У другому семестрі діє така ж система, 20 кредитів на два обов’язкових модулі: «Дослідження середньовічної літератури» та «Література, історія: відмінність» та 20 кредитів на додаткові модулі за вибором студента. Така ж система діє і в інших семестрах [7].

Педагогічна освіта в університетах Західної Європи, а також у США та Японії орієнтується, перш за все, на підготовку вчителів-експертів, котрі вміють застосовувати свої знання і поліфункційні уміння у школах різного типу. Тому основним напрямком професійно-педагогічної освіти є *практична педагогічна підготовка* спеціалістів. З одного боку, вона передбачає засвоєння студентами передового педагогічного досвіду, з другого – розвиває їхні власні здібності «бачити» педагогічний процес й керувати ним. Збільшення обсягу практичної освіти в умовах навчального закладу, підвищення ролі наставників (тьюторів) та в цілому навчальних закладів у кінцевому результаті підготовки спеціаліста-педагога є стратегічними напрямками вищої педагогічної освіти.

*Педагогічна практика* студентів, на яку відводиться значна кількість навчального часу, посіла особливе місце в зарубіжній університетській педагогічній освіті. Наприклад, 32 тижні у Великобританії, у США – 240 годин, а у Німеччині – два роки. Основними формами організації педпрактики є «блочна», тобто з відривом від занять протягом 2–14 тижнів, і «серійна» – без відриву від занять протягом 1–6 днів.

Наприклад, у Лондонському інституті вищої освіти студенти, котрі навчаються за 4-річною програмою, протягом навчання щотижня проводять один день у школі,

протягом 2, 6, 8 та 12 семестрів проходять блок-практику (більш ніж 100 днів). Цікавою є практика в коледжі у Кентерберрі – протягом 25 тижнів студенти один день перебувають у школі. Блок-практика триває три тижні в кінці III семестру та дев'ять тижнів під час IV року навчання.

Наголосимо на тому, що зарубіжні університети переважно самі визначають тривалість проходження педагогічної практики. У британських університетах широко застосовується «коопероване» навчання, за яким робота у школі є невід'ємною частиною навчального процесу, чергується з академічними заняттями. На практиці студенти працюють в школах-лабораторіях при університетах, центрах педагогічної підготовки та міських школах, слідкують за процесом навчання, самостійно проводять уроки. Університет координує дію викладачів, шкільних вчителів та студентів.

Особливе місце у неперервній педагогічній освіті в зарубіжних університетах посідає система *підвищення кваліфікації педагогічних кадрів*. Цілком природно, що в системі вищої педагогічної освіти вона має два напрями: науково-практичний і практично-педагогічний. До першого напрямку відноситься навчання в аспірантурі, докторантурі, написання та захист дисертації, отримання академічних ступенів магістра й доктора наук. Другий напрям – удосконалення педагогічної майстерності вчителів-практиків, засвоєння ними нових педагогічних технологій, проходження атестації для присвоєння вищої кваліфікації. Особливістю системи підвищення кваліфікації в зарубіжних країнах є ставлення до школи як до базової ланки [8, с. 98].

У Великій Британії студенти проходять однорічне стажування за місцем роботи («випробувальний термін»); однорічні курси – додаткову теоретичну підготовку з одержаної спеціальності; програму підвищення кваліфікації при навчальних центрах; підготовку «ліцензованого» і «артикульованого» вчителя.

У США на кожному факультеті пропонуються програми підвищення кваліфікації; короткочасні курси перепідготовки педагогічних працівників; літні тренувальні курси і складання тестів з педагогічної майстерності; заміщення вчительської вакансії протягом одного року та одночасне (ввечері та у вихідні дні) виконання програми, передбаченої педагогічним курсом, сертифікація вчителів математики і природничих дисциплін з числа спеціалістів у галузі бізнесу, промисловості, збройних сил (23 штати).

У Німеччині молоді спеціалісти беруть участь у науково-методичних колоквіумах, навчаються на курсах (федеральних, земельних, регіональних) підвищення кваліфікації при університетах.

У Франції ліценціати зараховуються на посаду стажерів-викладачів, слухають лекції з педагогіки, беруть участь в колоквіумах, проходять підготовку до державного конкурсу для отримання диплому, який дає право посісти місце штатного викладача повної середньої школи (CAPES), навчаються за програмами підвищення кваліфікації при університетських центрах професійної підготовки викладачів (CFPM).

У Японії існують програми перепідготовки педагогічних кадрів у 156 університетських центрах (національних, префектурних і муніципальних); діють факультети післядипломної освіти педагогів у 27 університетах; курси підвищення кваліфікації, які підтримує Міністерство освіти, науки і культури, префектурні ради з освіти на базі Національного центру з освіти та муніципальних (міських)

університетів; однорічні науково-педагогічні семінари; щотижневі консультації вчителів у спеціальних консультаційних пунктах.

У практику вищої освіти Західної Європи, США і Японії широко впроваджено різноманітні форми нетрадиційної або альтернативної університетської освіти, зокрема: різні види дистанційного навчання, так званої «відкритої університетської освіти». Найкращі вищі навчальні заклади пропонують людям різного віку, вечірнє-заочне та літнє навчання. Наприклад, Британський Відкритий Університет, де ще 1978 року була створена перша модель підвищення кваліфікації вчителів, Вестфальський заочний університет, Відкритий університет в Ізраїлі, радіоуніверситет в Японії.

На початку 80-х років ХХ ст. у багатьох британських коледжах пройшла апробацію експериментальна модель початкового рівня з прикріпленням 16 студентів до 8 шкіл, з 1984 року кількість студентів виросла до 160, число шкіл збільшилося до 45 [10, с. 15]. Наприкінці 80-х років ХХ ст. така модель стала узвичаєною, як засвідчує статистика за 1988 рік, вже 26 інститутів педагогіки, які є методичними центрами для всіх педагогічних навчальних закладів, здійснювали таку підготовку вчителів. Тобто, нетрадиційна форма університетської освіти на сьогодні є одним з основних елементів системи неперервної освіти в країнах Західної Європи, США і Японії.

Пізніше з'явилася нова тенденція зарубіжної університетської освіти – функціонування *міжнародного університету* на ідеї створення інтернаціональної інформаційної освітньої сітки. Це великий консорціум, що забезпечує тісний зв'язок освітніх інститутів в усіх країнах, орієнтується на глобальну перспективу, забезпечує рівноправний доступ до знань, високий рівень освіти.

## ВИСНОВКИ

Вищевикладене дає підставу констатувати, що вища педагогічна освіта набувала у світі статусу поважного механізму інтелектуального розвитку людства, попит на неї невпинно зростає, так само, як конкуренція на глобальному ринку освіти. Інтеграційні процеси у системі вищої освіти актуальні для більшості зарубіжних країн.

Сьогодні існують загальні закономірності розвитку вищої освіти у розвинених країнах світу та загальні проблеми, з якими вони стикаються: *демократизація та автономізація вищої освіти, поглиблення базової підготовки та професіоналізації освіти, уведення інтегративних навчальних програм та курсів, впровадження інтенсивних методів та технологій, спрямованих на індивідуалізацію та диференціацію навчання, підвищення ролі самостійної та науково-дослідної роботи студентів.*

В аспекті досліджуваної проблеми розбіжними рисами розвитку вищої освіти зарубіжних країн є: у Великій Британії – забезпечення балансу між навчанням та дослідницькою роботою; у США – посилення природно-математичної та технологічної підготовки фахівців; в Японії – пріоритет загальнонаукової освіти, набуття ґрунтовних академічних знань, що сприяють підвищенню рівня спеціальної підготовки; у Німеччині – поглиблення зв'язків академічної підготовки з практикою відповідно до концепції «гнучкої кваліфікації».

На кінець можна дійти таких висновків: у всіх зарубіжних країнах серед науковців панує думка, що, *по-перше*, університетська освіта має озброювати фахівців міцними знаннями, *по-друге*, має формувати та виховувати глибокий пізнавальний інтерес шляхом залучення студентів до активної наукової творчості. А тому якісними ознаками зарубіжних вищих навчальних закладів є такі: високий рівень підготовки фахівців, що спирається на ґрунтовну методологічну основу; можливість набуття студентами не

просто базових, а фундаментальних знань з різних галузей науки за умов оптимального поєднання природничих і гуманітарних дисциплін; здатність до узвичаєння вікових етично-культурних цінностей; актуалізація у науковій роботі фундаментальних досліджень.

### Список літератури

1. Василюк А. Сучасні освітні системи : навч. посіб. / А. Василюк, Р. Пахоцінський, Н. Яковець. – Ніжин : РВВ НДПУ, 2002. – 139 с.
2. Вейланд Й. Университетское образование после 1992 года / Й. Вейланд // Вестник высшей школы. – 1990. – № 11. – С.13–19.
3. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире : учеб. пособие / А. Н. Джурицкий. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
4. Зарецкая С. Л. Реформы финансирования высшего образования в Великобритании / С. Л. Зарецкая // Экономика образования. – 2001. – № 1. – С. 34–40.
5. Степаненко М. Британские университеты: кто лучше? / М. Степаненко // Обучение за рубежом. – 2003. – № 1. – С. 26–27.
6. Bridge W. Self-study courses in undergraduate Science teaching. The report of a survey / W. Bridge // Higher education. – Amsterdam, 1976. – № 5. –P. 12–19.
7. Studies on higher education institutional approaches to teacher education within higher education in Europe : Current models and new developments. – Bucharest, 2003. – p 155.
8. Tesol. University of Leeds. School of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education.leeds.ac.uk/itt/pgce/tesol.htm>.
9. Van der Werf M. More colleges are seeing the virtues of merging / M. Van der Werf // The chronicle of higher education. – 2001. – March 23. – P. A 26–A 30.
10. Zimpher N. Adapting Supervisory Practices to Different Orientations of Teaching Competence / N. Zimpher, K. Howey // Journal of Curriculum and Supervision. – 2009. – Vol. 2(2). – P. 101–127.

**Погребняк Н.Н. Современный этап возвышения высшего педагогического образования университетского уровня в Западной Европе, США и Японии / Н.Н. Погребняк // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия: Проблемы педагогики средней и высшей школы. – 2013. – Т.26 (65), №1. – С. 141 - 152.**

В статье автор рассматривает современное состояние развития высшего педагогического образования в странах Западной Европы, США и Японии, систему управления зарубежными университетами, структурные компоненты системы высшего педагогического образования, основные модели подготовки педагогических кадров и особенности организации учебного процесса в зарубежных университетах.

**Ключевые слова:** высшее педагогическое образование, зарубежные университеты, учебный процесс, образовательные системы, интеграция высшего образования.

**Pogrebnyak N.N. The development of higher pedagogical education in the Western Europe universities, USA and Japan / N.N. Pogrebnyak // Scientific Notes of Taurida National V. I. Vernadsky University. – Series: Issues of Secondary and Higher School Education. – 2013. – Vol. 26 (65), No.1. – P. 141 - 152.**

In this article the main approaches of the development of higher pedagogical education in different countries of Western Europe, USA and Japan is presented. Special attention is paid to the educational reformation in the system of higher pedagogical education.

**Key words:** higher pedagogical education, foreign universities, study process, education systems, integration of higher education.

*Поступила в редакцию 08.02.2013 г.*