

вчить помічати зв'язки і залежності в базовій умові, розвиває вміння використовувати їх для складання нових варіантів задачі. Цінність цього методу полягає в тому, що, працюючи колективно, учні можуть скласти набагато більше завдань, ніж кожний окремо, і всі ці задачі стають надбанням кожного. Недоліком методу є тривалий час роботи над завданням, тому його доцільно використовувати на уроках закріплення і повторення матеріалу.

Нами представлено декілька варіантів "руйнування", але їх число цим не вичерпується.

Висновки. Для організації продуктивної діяльності студентів під час конструювання вправ можна використовувати одночасно різні методичні прийоми. Будь-яку математичну задачу можна перетворити на математичне завдання відповідного типу, призначене як для учня, так і для вчителя. Алгоритм конструювання: вибір задачі; подати до задачі відповідний рисунок; навести розв'язання задачі або дати вказівки у вигляді рисунків, схем, графіків; перейти до нової задачі, що отрималась шляхом варіювання даної; розв'язати нову задачу; спорядити завдання відповідними методичними рекомендаціями. Причому, найбільш ефективним є такий метод навчання, коли спосіб виконання завдання виступає і як мета, і як прямий результат навчання. Це створює умови для включення майбутніх учителів у активну розумову діяльність, спільне обговорення пошуку розв'язування задач, проведення аналізу тексту завдання з наступним її розв'язуванням у процесі самостійної роботи студентів. Після завершення роботи проводиться колективне обговорення способів розв'язування з метою вибору оптимального.

Пропозиції. Досвід роботи свідчить, що чим більше зусиль витрачено студентом на пошук нового способу розв'язання, тим більш ймовірно, що у майбутньому він знову звернеться до нього. Позитивний досвід використання конкретного методу призводить до того, що саме цей метод майбутній учитель буде прагнути використовувати при розв'язанні схожих завдань.

Перспективи. Використання різних видів конструктивних завдань та способів їх розв'язання сприяє розумовому розвитку студентів та вихованню їх творчої особистості. Сааме тому у польшому основою навчання повинно бути не запам'ятовування інформації, а активна участь самих студентів у процесі отримання цієї інформації, їх самостійне мислення, поступове формування здібності самостійно набувати знання, здібності до навчання. Найвірогідніше отримання максимального результату діяльності в тих випадках, коли мотивація оптимальна, є емоційне збудження, настрої на творчу діяльність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дівакова І.І. Інтерактивні технології навчання у початкових класах. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 180с.
2. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи: Кн. для учащихся ст. кл. ср. шк. – М.: Просвещение, 1989. – 192с.
3. Фридман Л.М. Учитесь учиться математике: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1985. – 112с.
4. Ханиш Я. Теоретико-методические основы развития творческих умений младших школьников при обучении математике: Дис. ... док. пед. наук. – К., 1998. – 162с.

УДК 378: 37.014

Л.В. Коваль

ОСОБЛИВОСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОГО ТА ЄВРОПЕЙСЬКОГО КОНТЕКСТУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються основні проблеми реформування шкільної і професійної освіти в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. в країнах глобалізаційного світу та загальноєвропейського освітнього простору.

In the article considers the main problems of reforming school and vocational education at the end of XX-XXI centuries in the globalization world countries and common European educational expanse.

Проблеми розвитку шкільної та педагогічно-професійної освіти в країнах глобалізаційного світу та країнах Західної Європи традиційно перебували в полі зору вітчизняних дослідників. У 90-х р. ХХ – на початку ХХІ ст. в Україні сформувалася школа науковців-компаративістів, дослідження яких пов'язані з особливостями розвитку середньої та вищої освіти у світовому та європейському просторі (Н.В.Абашкіна, І.В. Грушлевська, Н.П. Дічек, В.М. Жуковський, К.В. Корсак, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, О.В. Матвієнко, О.В. Овчарук, Л.В. Пуховська, І.С. Руснак, А.А. Сбруєва, О.В. Сухомлинська та ін). Аналіз вищезазначених досліджень дозволяє зробити висновок, що ключовими проблемами реформування шкільної і професійної освіти в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. в країнах глобалізаційного світу та загальноєвропейського освітнього простору є: 1) підвищення якості професійної підготовки та поліпшення статусу і умов праці; 2) організація численних національних наукових фондів і центрів, які мобілізують академічну спільноту на наукові досягнення в галузі педагогічної освіти, розробку нових концепцій, навчальних програм тощо; 3) поширення руху за професіоналізацію викладацької діяльності, який тлумачиться західними науковцями як процес набуття всіх ознак професії і поступ до вищого рівня її розвитку, оскільки традиційно вчителювання вважалось “напівпрофесією”; 4) використання різних моделей навчання з метою підвищення якості, ефективності, привабливості та конкурентноспроможності професійної освіти в країнах глобалізаційного світу.

Мета статті: розкрити актуальні тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів у розвинених англосовітських країнах, які виступають провідною глобалізаційною силою сучасності (передусім США, Велика Британія, Канада), та країнах загальноєвропейського освітнього простору з метою розгляду можливостей і доцільності використання такого досвіду в українських педагогічних університетах під час підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Зауважено, що у контексті підвищення якості педагогічної освіти поширюється ідея підготовки майбутнього вчителя *на основі впровадження стандартів професійної освіти*. Аналізуючи характер реформ 90-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. в країнах, які виступають провідною глобалізаційною силою сучасності, українська дослідниця А.А. Сбруєва розкриває підходи до розробки професійних стандартів відповідно до трьох етапів професійної діяльності: 1) підготовчий – педагогічна освіта; 2) початковий – стажування; 3) основний – професійна кар'єра, професійний розвиток. Відповідно до зазначених етапів професійної діяльності, основними функціями стандартів є: відбір кандидатів до вступу в заклади педагогічної освіти; оцінка результатів навчання студентів педагогічного навчального закладу; оцінка якості та акредитація програм педагогічної освіти; сертифікація вчителів-початківців, яка засвідчує завершення випробувального періоду професійної діяльності (стажування) та уможливує повноцінний вступ у професійну діяльність; періодичне ліцензування та винагорода вчителів на різних етапах їх кар'єрного росту; оцінка вчителів, що прагнуть до підвищення професійного статусу тощо. Наприклад, канадські стандарти оцінки якості професійно-педагогічної підготовки (стандарти NBPTS) включають такі складові: цілі та цінності учительської професії; педагогічні компетенції, визначені на основі вивчення ряду навчальних дисциплін; рубрикатор рівнів професійної діяльності (положення, що характеризують чотири рівні розвитку зазначених у стандартах компетенцій) [8: 75].

Отже, якщо порівнювати Державні галузеві стандарти з професійної освіти, які створено останнім часом в Україні, з розглянутими вище, то слід відмітити принципово інші підходи до їх розробки, оскільки американські стандарти розроблені відповідно до трьох етапів професійної діяльності: 1) підготовчий – педагогічна освіта; 2) початковий –

стажування; 3) основний – професійна кар’єра, професійний розвиток. Особливості такої побудови стандартів пов’язані, по-перше, з тим, що педагогічні коледжі, наприклад, при університетах США розраховані, як правило, на 4-річний термін навчання, але звання вчителя й диплом про педагогічну освіту випускники отримують лише після 2-річного стажування в школі і складання кількох екзаменів. По-друге, вони передбачають безперервний характер освіти, оскільки поширюються і на професійне зростання вчителів. Отже, такий підхід до розробки стандартів є цілком слушним і для української вищої школи, тому діяльність щодо удосконалення вітчизняних Державних галузевих стандартів для підготовки фахівців з початкової освіти має продовжуватися з урахуванням світових підходів щодо їх створення.

Розв’язання ключових проблем щодо підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в країнах глобалізаційного світу пов’язують із запровадженням системи *моніторингу*, який розглядається як один із інструментів, за допомогою якого можна пересвідчитись у спроможності досягнення очікуваного навчального результату та впливати на подальші зміни. Моніторинг якості навчальних результатів студентів проводиться передусім у вигляді тестів. Американські дослідники навіть називають їх “улюбленцями” освітніх реформ або порівнюють з мускулами, що приводять у рух скелет освітньої системи.

В умовах модернізації національної освітньої системи проведення моніторингових досліджень надзвичайно важливе, оскільки дає змогу усунути можливі прорахунки та розробити стратегію подальшого розвитку освіти. Однак, на жаль, вища професійна школа робить тільки перші спроби в запровадженні моніторингових досліджень, хоча у світовому досвіді це вже стало практикою.

У змісті професійно-педагогічної освіти для країн, які виступають провідною глобалізаційною силою сучасності, характерна *різнобічна індивідуалізація навчання*. Зокрема, в США під час підготовки майбутнього вчителя початкової школи студенти опрацьовують три навчальні цикли: загальноосвітній, професійно-педагогічний (математика, читання, образотворче мистецтво і праця, історія, географія, фізична культура і співи з методикою їх викладання) та педагогічна практика в школі [9: 98].

Крім того, існує відкритість для впровадження нових навчальних предметів. Кожен студент має можливість, відповідно до встановленої у навчальному закладі схеми та при її узгодженні з методичним комітетом, скласти власний навчальний план, додавши нові навчальні курси. Однак, щоб мати право вивчати курси за вибором із професійно-педагогічного циклу, потрібно успішно скласти Національний учительський екзамен, що перевіряє не лише рівень загальноосвітньої підготовки, а й наявність комунікативних умінь. У США неможливо отримати диплом і право на викладання (як і право на лікування), якщо з профільюючих предметів маєш оцінки, еквівалентні нашим “задовільно” [4: 147].

Організація навчального процесу в умовах широкого вибору допомагає розкрити творчий потенціал студентів і цілком можлива в українських ВНЗ. При цьому слід наголосити на особливості запозичення підходів американської вищої школи до проблеми індивідуалізації навчання, де вибір навчальних дисциплін здійснює не навчальний заклад, що є характерним для вітчизняної професійно-педагогічної підготовки, а безпосередньо студент.

В умовах стандартизованого характеру сучасних реформ у країнах глобалізаційного світу суттєвих змін *зазнали форми і методи організації навчального процесу*. У загальному обсязі навчального часу студента окреслилася тенденція до скорочення лекційного фонду і збільшення часу на самостійну роботу. На лекціях, що побудовані з урахуванням принципу випереджаючого навчання, розглядаються лише ключові проблеми курсу, найновітніші досягнення в конкретній галузі знань. Практичні і семінарські заняття з різних навчальних дисциплін наповнені різноманітними формами і методами активного навчання. Найбільшої популярності набувають: метод проектів, проблемні медіатехнології, мікровикладання, театралізовані постановки та ін. Останнім часом отримала поширення і технологія створення віртуального навчального кабінету, коли викладач керує колективом, організовуючи

спілкування зі студентами на відстані в інтерактивному режимі. Така діяльність найбільш ефективна в період сесій [7: 104].

У кінці ХХ – початку ХХІ ст. особливого розповсюдження і застосування зазнали інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Основними принципами ефективного впровадження ІКТ у професійну підготовку вчителя вчені, які досліджували концепцію інформативного суспільства (В. Ауден, Т. Еліот, І. Мелюхін, Д. Робертсон, Е. Тофлер), феномен глобалізації (С.Боул, М.Еплл, Д.Келнер, А.Ліферов, Ю.Рубін, А.Сбруєва) називають: 1) обов'язкове введення ІКТ з метою їх подальшого використання до всіх курсів і програм педагогічної освіти; 2) контекстне впровадження ІКТ для професійного розвитку, набуття майбутнім учителем досвіду використання засвоєних знань тощо; 3) підготовка майбутніх учителів до використання ІКТ в межах традиційних форм навчання та його організація шляхом побудови інноваційного технологічного навчального середовища. Стратегічними підходами моделі впровадження ІКТ у практику професійної освіти, яка розроблена Н.Аллен, П.Рестом, Л.Томасом, виступають: культуровідповідність і повага до різних культур і шляхів пізнання; підтримка з боку адміністрації навчальних закладів; неперервне навчання як ключова компонента процесу впровадження ІКТ; знання кориколуму тощо [2: 12].

У зв'язку з впровадженням кредитно-модульної системи навчання вища професійна освіта України взяла курс на широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій, однак на цьому шляху виникають значні проблеми, і тому розв'язувати їх треба не самотужки, а з врахуванням кращого світового досвіду.

В умовах формування загального ринку професій існують розбіжності у поглядах щодо професійної підготовки та діяльності вчителя у різних груп населення кожної країни та доповнюються регіональними і міжнародними особливостями розвитку педагогічної освіти. В Європі *все більшого поширення набувають ідеї професійної підготовки вчителя-європейця*. Разом з тим, існують різні погляди на вчителя, які визначають характер його професійної підготовки:

- учитель як кваліфікований і слухняний виконавець законів ефективного навчання;
- учитель як особистість-творець, який надає перевагу проблемному, проектному, дослідницькому навчанню, виступає колегою та наставником процесу здобуття знань, організатором навчальної діяльності в такому навчальному середовищі, де учні мають право вибору і несуть відповідальність за своє навчання.

Однак останнім часом у теорії та практиці педагогічної освіти як країн Західної Європи, так глобалізаційного освітнього простору відбувається своєрідна концептуальна переорієнтація і народжуються стереотипи нового образу вчителя ХХІ ст. у “триєдності” таких його станів, як професіонал – інтелігент – громадянин своєї держави і світу [2: 1].

Найголовнішими ознаками професійної підготовки вчителя-європейця у контексті Лісабонської стратегії розвитку до 2010 року є сконцентрованість навколо ідей демократії, мобільності, багатомовності, інноваційного характеру навчання, міжнародного співробітництва та так званих трьох П: працювати з кожною дитиною, базуючись на цінностях соціального оточення; працювати з різними видами знань, технологіями, інформацією; працювати з суспільством та в суспільстві [2: 5].

Грунтовну розробку *проблеми мобільності вчителів* в умовах формування єдиного освітнього простору в Європі здійснив французький учений Ф. Ваніскотт. Мобільність учителя, на його думку, це здатність до змін, до прийняття нового, до системного мислення, до розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей у суспільному розвитку. Ф. Ваніскотт зазначає, що мобільність можна розглядати як одну з найсуттєвіших професійних рис вчителя-європейця. До поняття “професіоналізм учителя-європейця” вчений включає: особисту відповідальність за свій безперервний професійний розвиток; наукову обґрунтованість та творчий характер практичної діяльності; безперервну і системну освіту та професійну підготовку [10: 170-171].

Проблема мобільності для української освіти на сьогодні є однією з найважливіших, тому що все більшого поширення набувають конфлікти в професійній діяльності вчителя, що

виступають причиною “капсульованості” його свідомості. Під “капсульованістю” вчені розуміють таку властивість педагогічної свідомості, яка суперечить можливості зміни професійних норм, стандартів, технологій. Тому, наслідуючи кращий європейський досвід, необхідно “мобільність учителя” вважати однією з найсуттєвіших вимог до підготовки сучасного вчителя, зокрема початкової школи.

Спільними пріоритетами як в шкільній, так і в педагогічній освіті в межах єдиного європейського простору визнано *проблему досконалого і більш різноманітного вивчення рідної та інших мов з перспективою переходу до дво- або багатомовності*. Стосовно загальних підходів до проблеми мови як суттєвого інструменту європейського єднання в головних документах з питань європейського виміру вчителям пропонується перебороти мовні бар’єри і рухатися в напрямку *мультилінгвістичності*. Ключовим поняттям нової концепції вивчення іноземної мови в межах європейських країн стало поняття “поріг комунікації”, а методологічними орієнтирами – правильна вимова та повсякденна сучасна мова. Тобто йдеться не тільки про інтенсифікацію, а й про зміну самого характеру вивчення майбутніми вчителями *сучасних європейських мов*: замість колишньої переважної орієнтації на оволодіння граматичними структурами, тепер наголос робиться на оволодіння міцними навичками живої мови як інструменту комунікації та взаємодії. Тільки за таких умов мобільність учителя в межах єдиного освітнього простору в Європі стане реальністю [10: 10].

Останнім часом в Україні все більше уваги приділяється проблемі вивчення мов. На рівні початкової школи проблема мовної освіти розв’язується з урахуванням європейських тенденцій: всі школярі України в школі з будь-якою мовою викладання сьогодні вивчають державну мову або як рідну, або як навчальний предмет. Крім того, з другого класу передбачається вивчення іноземної мови та мов етнічних меншин. Під час підготовки майбутнього вчителя проблемі мовної освіти надається особливого значення, хоча тут ще існує достатньо шляхів для удосконалення такої діяльності. Що ж стосується прагнень практикуючих учителів початкової школи увійти в співдружність інших країн (а без знання іноземних мов це робити дуже складно), то ця проблема вимагає термінового розв’язання. Так, на нашу думку, на базі вищих навчальних закладів, особливо для молодих учителів, доцільно створювати курси вивчення іноземних мов. Крім того, особливу відповідальність за процес опанування вчителями однієї з європейських мов мають нести організатори курсів підвищення кваліфікації.

У країнах Європейського Союзу проблема професійної підготовки вчителів чітко спрямовується на *інноваційний характер навчання*. Зокрема програмою РІФ, яка об’єднує 150 вищих навчальних закладів, де здійснюється базова підготовка і підвищення кваліфікації європейських учителів, акцентовано увагу на їх практичному засвоєнні *інноваційних підходів*, які будуть необхідні для подальшої діяльності. Поняття “інноваційність” у професійній підготовці відноситься не тільки до створення і поширення новацій, а й до змін у способі діяльності та стилі мислення педагога. На відміну від репродуктивного навчання *інноваційний підхід до підготовки вчителів* передбачає створення можливостей для виявлення активної позиції у навчальному процесі, засвоєння нового досвіду на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, набуття досвіду використання інструментарію навчально-дослідної діяльності, передбачається можливість проходження педагогічної практики студентами в різних країнах Західної Європи. У межах РІФ відпрацьовується також європейська модель підготовки викладача педагогічного навчального закладу [11: 176].

Для вчителя і його професійної підготовки в загальноєвропейському освітньому просторі надзвичайно важливе значення має *міжнародне співробітництво*. Безпосереднє керівництво та організацію роботи в даному напрямі для всіх Європейських країн здійснює Комітет з питань культурного співробітництва та чотири Ради: Рада Освіти, Рада Культури, Постійна конференція університетських проблем та Рада культурної спадщини. За резолюцією Ради Освіти ЄС “Європейський простір в освіті: навчання і зміст програм” (1993р.) пропонується її членам розробити свої національні програми. Безпосереднє

керівництво та координаційні дії щодо цього процесу в межах Євросоюзу взяв на себе спеціально створений однойменний відділ при Раді Освіти ЄС (голова Ф.Ваніскотт). Головну увагу відділ спрямував на становлення та подальше зміцнення базових інфраструктур, за допомогою яких будуть прискорені процеси інтеграції та формування загальноєвропейського освітнього простору. До них, в першу чергу, належать трансєвропейські програми (проекти): ЕРАЗМУС, ЛІНГВА, КОМЕТТ, ПЕТРА, ФОРС, МОЛОДЬ ЗА ЄВРОПУ та ін. [5: 127-133], які передбачають міжнародне співробітництво у сфері вищої освіти.

Процес вітчизняної професійної підготовки треба спрямовувати на безпосередню участь українських студентів в освітніх програмах, оскільки така діяльність сприяє поліпшенню якості професійної підготовки, налагодженню контактів між університетами, формуванню нового типу професіонала, що в цілому прискорює процеси інтеграції та формування загальноєвропейського освітнього простору.

Аналіз теоретико-методологічних засад підготовки вчителів свідчить, що в останні роки зарубіжними вченими (К. Зейчнер, К. Лінстон – США; А.Гарнет, М. Нейш – Англія та інші) обґрунтовується *ідея співіснування* в європейському педагогічному просторі *різних парадигм педагогічної освіти*, хоча й немає одноставної думки серед учених щодо головних освітніх парадигм ХХ ст. Поняття “парадигма педагогічної освіти” визначається як “сукупність переконань та припущень стосовно природи і мети навчання, викладання вчителів та їх освіти, що зумовлює різні підходи до педагогічної діяльності вчителя” [5: 3]. Наприклад, аналіз досліджень Л.П. Пуховської, І.В.Грушлевської дає можливість виокремити чотири парадигми: *академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну та дослідницько-орієнтовану*. Деякі узагальнення в цьому напрямку були зроблені на загальноєвропейській науково-практичній конференції “Педагогічні дослідження та педагогічна освіта в Європі” (Ліон, 1992). Однак слід відзначити, що в “чистому вигляді” та чи інша з розкритих вище парадигм професійної підготовки майже не зустрічається. На практиці загальною тенденцією розвитку педагогічної освіти є поєднання різних підходів. Домінуючий напрям у підготовці майбутніх учителів початкової школи визначається провідними цінностями і цілями, які декларуються урядами європейських країн.

Сучасна *британська педагогічна освіта* з її поєднанням свободи вибору та гнучкості характеризується *моделлю компетентнісної підготовки*. Компетентнісно-орієнтований підхід пронизує всі складові професійної освіти майбутнього вчителя, а пріоритетом підготовки визначено досконале і різнобічне вивчення фахових дисциплін, рідної та інших європейських мов з перспективою переходу до двомовності або багатомовності [6: 33].

О.Кузнецова, досліджуючи різні аспекти професійної підготовки вчителів у Великобританії, вказує на ще одну із концепцій шкільної та вищої освіти – педагогіку прагматизму, за якою головна мета навчання при абсолютизації індивідуального досвіду полягає в набутті корисних для життя знань, практичних умінь і навичок. Студентам, зазвичай, не нав’язують знання, їх навчають критичному аналізу і вмінням практично перевірити все те, про що вони дізналися на лекціях [3: 60]. Як бачимо, провідні ідеї розглянутої концепції пов’язуються з підготовкою, що спрямована на формування практичних умінь і навичок майбутніх фахівців.

Під час *педагогічної підготовки* отримала поширення у Франції *концепція формування компетентного спеціаліста*, основна ідея якої – досягнення майбутніми вчителями професійних умінь і навичок, акцент на індивідуальний підхід, розвиток самоорганізації, саморозвиток і самовдосконалення. Новим для французької системи освіти є об’єднання предметної і педагогічної підготовки, що пропонує концентрування уваги на вивченні навчальних предметів під кутом зору дидактики і методики викладання. Французька модель педагогічної освіти передбачає, що загальну й спеціальну підготовку вчитель отримує в університеті, а професійно-педагогічну (в теорії і на практиці) – у спеціальних центрах та школі. Стажування майбутніх учителів у Франції є складовою частиною діяльності будь-якої школи, воно входить у зміст щорічних планів кожної з них. Це не традиційна для нас педагогічна практика під епізодичним наглядом методистів ВНЗ, а

стажування, тобто виконання всіх функціональних обов'язків учителя. Французи вже давно зрозуміли, що поза школою, поза реальною сферою майбутньої педагогічної діяльності неможливо сформулювати інтерес до педагогічної праці та досягти високого рівня професійної підготовки вчителя.

Модель вищої педагогічної освіти Німеччини спрямована на підготовку спеціалістів-професіоналів. Ведуться широкі дискусії про нову модель навчання, де діяльність учителя має бути спрямована на співпрацю з учнями, колегами. Так, на основі аналізу праць німецьких педагогів дослідниця А. Болотова окреслює "образ гуманістичного вчителя". Отже, в Німеччині прагнуть готувати насамперед учителів-вихователів, котрі б з любов'ю і розумінням ставилися до дітей [1]. Крім того, досить поширеною там є дослідницько-орієнтована парадигма освіти, в контексті якої набувають популярності лекції і семінари проблемного орієнтування, унаочнення, дослідницькі дискусії, побудовані з урахуванням таких дидактичних вимог, як цільова проекція, адресний аналіз, контроль за результатами, так звана сателітна система дидактичної допомоги, що передбачає інформаційну (допоміжна література) і телевізійну (фільми, моделі, рисунки, проектування) допомогу.

Таким чином, аналіз джерел, у яких аналізується система професійної підготовки вчителів дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі провідними вважаються: модель навчання у співпраці (учитель виступає організатором навчальної діяльності і навчального середовища); модель підготовки у процесі проведення дослідження (вчителю відводиться роль організатора навчального процесу та дослідника власної педагогічної діяльності і навчальної діяльності учнів); модель компетентісно орієнтованої освіти (передбачає посилення зв'язків теоретичної і практичної підготовки), проте їх об'єднує ідея формування компетентісного спеціаліста, здатного працювати в умовах співробітництва з колегами, батьками, громадськістю, світом.

Отже, у подальшому в професійно-педагогічній підготовці майбутніх фахівців з початкової освіти необхідно чітко усвідомлювати, що пошук Україною власних шляхів удосконалення цього процесу має здійснюватися з урахуванням пріоритетів, що визначені ефективними у глобалізаційному та європейському освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болотова А. Гуманістическая ориентация высшего педагогического образования в Германии // Высшее образование в России. – 1996. – №3. – С. 23-27.
2. Гушлевська І.В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалі США і Канади). Автореферат дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. – Теорія і методика професійної освіти. – 23 с.
3. Кузнєцова О.Ю. Розвиток теоретичних ідей і практики мовної освіти і Великій Британії. – Харків: Видавництво "Константа", 2002. – 236 с.
4. Пашенко Д.І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів: Монографія. – К.: Науковий світ, 2005. – 370 с.
5. Пуховська Л.П. Професія вчителя у світовому освітньому просторі: статистичні характеристики // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С.17-20.
6. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с.
7. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія. – Суми: ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2005. – 404 с.
8. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн у контексті глобалізації (90-ті р. ХХ – початок ХХІ ст.): Монографія. – Суми: ВАТ "Сумська обласна друкарня". Видавництво "Козацький вал", 2004. – 500 с.
9. Хоміч Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: "Магістр-S", 1998. – 200 с.
10. Vaniscotte F. Teachers and Mobility / Maurice Gallon, Bob Moon (eds.) / Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends. – London: David Fulton Publishers, 1994. – РЛ65-ІІ7.
11. Vaniscotte F. Teacher Education and the Europe of Tomorrow // Buchberger F. ATEE Guide to Institutions of Teacher Education in Europe. – Brussels: ATEE. – 1992. – Р. ХІІІ-ХХ.