



УДК 378:373.091.12.011.3-051

к. пед. н., доцент **Онищенко Н.П.**,
к. пед. н., доцент **Лиховид О.Р.**
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
ДПУ імені Григорія Сковороди»

DOI:

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті здійснено аналіз особливостей підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти різних країн з метою впровадження позитивних ідей цього досвіду в систему вищої освіти України. Визначено особливості підготовки студентів за кордоном на сучасному етапі розвитку вищої освіти: багатоступенева модель педагогічної освіти; висока якість підготовки педагогічних кадрів, що відповідає кращим світовим стандартам; система освіти децентралізована; значна увага приділяється вивченню іноземних мов; системний підхід до організації професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти на основі перебудови суті та оптимізації методів, форм і моделей навчання завдяки інтеграції елементів практичної діяльності у навчальні програми професійного розвитку та формування неперервної педагогічної освіти як органічно цілісної, оптимальної та динамічної системи; посилення самостійності і відповідальності студентів за своє навчання, можливості індивідуалізації плану навчання, зростання академічної мобільності; полікультурність і полілінгвальність; багатопрофільність (набуття спеціалізації з двох предметів одночасно); системність та систематичність використання інноваційних технологій; високий рівень особистісно-суспільно-державної спрямованості системи моніторингу якості вищої освіти; вільний доступ до статистичних даних і обов'язкове оприлюднення результатів моніторингу незалежними ЗМІ; невелика кількість предметів, що викладаються (не більше 16 дисциплін в одному навчальному році); зміщення центру професійно-педагогічної підготовки до школи; зростання обсягу педагогічної практики та розширення місць її проходження; підвищення вимог до абітурієнтів як у разі вступу на педагогічні спеціальності, так і під час їх працевлаштування; підвищення ролі та значення різноманітних професійних організацій (шкіл професійного зростання, асоціацій, спілок, центрів педагогічної майстерності) у процесі підвищення кваліфікації та атестації педагогів. Зазначено, що врахування виділених особливостей зарубіжного досвіду у вітчизняній системі підготовки майбутніх учителів сприятиме ефективній модернізації системи вищої освіти України.

Ключові слова: вища освіта, Нідерланди, Греція, Словаччина, професійна підготовка, майбутні вчителі.

FOREIGN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

The article analyzes the peculiarities of training future teachers in higher education institutions of different countries in order to implement the positive ideas of this experience in the higher education system of Ukraine. Peculiarities of training students abroad at the present stage of higher education development are determined: multilevel model of pedagogical education; high quality of pedagogical training, which meets the best world standards; the education system is decentralized; considerable attention is paid to the study of foreign languages; a systematic approach to the organization of professional development of teachers of general secondary education based on the restructuring and optimization of methods, forms and models of teaching through the integration of elements of practical activities into professional development curricula and the formation of continuing pedagogical education as an organically integrated, optimal and dynamic system; strengthening the independence and responsibility of students for their studies, the possibility of individualization of the curriculum, the growth of academic mobility; multiculturalism and polylingualism; multidisciplinary (acquisition of specialization in two subjects simultaneously); systematic and systematic use of innovative technologies; high level of personal-social-state orientation of the system of monitoring the quality of higher education; free access to statistics and mandatory publication of monitoring results by independent media; a small number of subjects taught (not more than 16 disciplines in one academic year); relocation of the center of professional and pedagogical training to school; growth of pedagogical practice and expansion of places of its passing; increasing the requirements for entrants both in the case of admission to pedagogical specialties and during their employment; increasing the role and importance of various professional organizations (associations, unions, centers of pedagogical skills, schools of professional growth) in the process of professional development and certification of teachers. It is noted that taking into account the selected features of foreign experience in the domestic system of training future teachers will contribute to the effective modernization of the higher education system of Ukraine.

Key words: higher education, Netherlands, Greece, Slovakia, professional training, future teachers.

У європейському освітньому просторі підготовка вчителя, який відповідає стандартам професійних компетенцій XXI ст., є історичною місією педагогічних університетів, реалізація якої передбачає здійснення відповідних організаційних, змістовних і методологічних трансформацій, а педагогічна практика – джерелом засвоєння сучасного соціального і педагогічного досвіду, критерієм істини педагогічного процесу, про що

зазначено у Педагогічній конституції Європи. Сучасна школа потребує ініціативного, відповідального, компетентного вчителя-лідера з активною життєвою і професійною позицією, учителя, який бере активну участь у формуванні освітньої політики держави. Така вимога до особистості сучасного вчителя відображена у нормативній законодавчій базі України в галузі освіти, зокрема в Національній доктрині розвитку освіти (2002), Державній програмі «Вчитель» (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), в яких відповідно йдеться про виховання лідерів у сфері освіти; підвищення ролі вчителя у формуванні громадянського суспільства; підготовку педагогічних кадрів, здатних приймати управлінські рішення у будь-яких сферах діяльності і зазначається, що вчителі мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти.

Тому завдання вищої школи полягають у формуванні у майбутніх учителів не лише теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях. Задовольнити зазначені вимоги можливо за умови вдосконалення педагогічної практики як важливого засобу підготовки фахівців, складової їх професійної підготовки та провідного чинника саморозвитку, формування індивідуально-творчих можливостей у здійсненні педагогічної діяльності, вдосконаленні рівня професійності та педагогічної майстерності майбутніх учителів. Суттєвим джерелом формування стратегії такого реформування є вивчення зарубіжного досвіду, що сприятиме виявленню особливостей підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти різних країн з метою впровадження позитивних ідей цього досвіду в систему вищої освіти України.

Професійна підготовка майбутніх учителів у зарубіжних країнах є предметом наукових досліджень багатьох українських та зарубіжних науковців, зокрема – Н. Авшенюк, Н. Євтушенко, Ю. Клименко, Н. Носовець, А. Толочик, О. Хижняк, М. Azzi, D. Bosse, R. H. P. Cheung, I. Янкович та ін.

Мета статті – аналіз особливостей підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти різних країн з метою впровадження позитивних ідей цього досвіду в систему вищої освіти України.

У контексті дослідження заслуговує на увагу досвід підготовки майбутніх учителів у Нідерландах. Перший університет був заснований у Нідерландах у 1575 р. в м. Лейдені. Місцеві й закордонні фахівці відзначають високу якість навчання в нідерландських ЗВО. У Нідерландах ведеться моніторинг якості навчання, за допомогою якого здійснюється контроль за виконанням навчальними закладами країни відповідних міжнародних стандартів. У 2002 р. у Нідерландах прийнято Закон «Про вищу освіту», відповідно до якого всі навчальні програми, пропонувані ЗВО, повинні відповідати спеціально розробленим критеріям. До застосування в освітньому процесі допускаються лише ті програми, які пройшли успішну перевірку. У Нідерландах розрізняють три типи ЗВО:

університети, політехнічні навчальні заклади та інститути міжнародної освіти. Університети спеціалізуються на викладанні гуманітарних наук і на проведенні наукових досліджень. У країні нараховується 14 університетів. Велика частина студентів, що закінчили університет, працюють у різних структурах, що займаються науковими пошуками. Політехнічні ЗВО у Нідерландах називають вищими школами (hogescholen) і готують фахівців широкого профілю для роботи в різних галузях економіки. У країні діє 55 вищих шкіл. Інститути міжнародної освіти (Institutes of International Education – IE) створені для навчання іноземних студентів. Перші такі інститути з'явилися в Нідерландах у 1950-тих роках. На сьогодні нараховується 15 інститутів міжнародної освіти, що пропонують іноземним студентам понад 500 навчальних курсів і програм. Викладання ведеться англійською мовою. Щорічно в інститутах навчається приблизно 13 тис. іноземних студентів. Іноземні студенти мають також можливість пройти повний курс навчання в одному з нідерландських ЗВО, однак для цього необхідно знати нідерландську мову [2].

У Нідерландах навчання у закладах вищої освіти поділяється на два періоди. Перший період триває 3 роки. Закінчивши перший період, студенти здають іспит на бакалаврський ступінь. Другий період дозволяє протягом наступних 1-2 років навчання одержати ступінь Майстра. Для міжнародного навчання необхідний гарний рівень англійської мови. Для багатьох програм потрібно набрати на іспиті TOEFL не менше 550 балів. У Нідерландах є багато інститутів (або вищих шкіл) післядипломної освіти (postgraduate) із широким спектром програм підвищення кваліфікації і можливістю отримання кандидатського або докторського ступенів. Тим, хто вирішив одержати освіту в Нідерландах, надається можливість вибрати одну з освітніх програм: національну, що ведеться мовою країни, й інтернаціональну – англійською мовою. Зокрема, існують такі освітні програми: Bachelors Programmes – англійськомовні програми з деяких дисциплін в університетах (3 роки) і професійних інститутах (4 роки) з одержанням ступеня бакалавра; Master Programmes – англійськомовні програми (1-2 роки) для дипломованих фахівців в університетах, професійних і міжнародних інститутах з одержанням ступеня магістра; Advanced Master Programmes – англійськомовні програми в університетах (1 рік) для магістрів з невеликим стажем роботи за спеціальністю з одержанням другого ступеня магістра; Doctorate (Ph) Programmes – наукова праця над докторською дисертацією для фахівців, які мають міжнародний ступінь магістра. Тривалість програми – 4 роки; MBA (Master of Business Administration) – престижна програма для фахівців. У Нідерландах існує 17 шкіл MBA [2].

У Нідерландах відсутнє поняття ЗВО як, наприклад, у США або Великій Британії. Дипломи всіх нідерландських університетів мають однакову цінність і визнаються іншими країнами. Тому ЗВО підбирається не за його популярністю, а за тією спеціальністю, яку студент бажає отримати. Керівники місцевих фірм і компаній під час прийому фахівця на роботу в першу чергу звертають увагу на якість диплому про вищу освіту, а

не на те, в якому навчальному закладі він отриманий. Для нідерландської освітньої моделі характерні наступність і взаємозв'язок усіх ланок навчання, що включає дві основні спадкоємні програми навчання: ступінь Бакалавр (undergraduate) і Майстер (graduate). Отримана освіта в Нідерландах відповідає кращим світовим стандартам, а дипломи слугують надійною гарантією успішного працевлаштування. Нідерландські університети відомі своїми прогресивними освітніми методиками і програмами, орієнтованими на практичну діяльність [2, с. 94–95].

Важливою особливістю професійної підготовки в університетах і вищих професійних навчальних закладах Нідерландів є залучення студентів до проведення наукових досліджень. На відміну від вищих професійних навчальних закладів в університетах Нідерландів здійснюються фундаментальні наукові дослідження, які забезпечуються державним фінансуванням; відбувається підготовка науковців-дослідників; запроваджені особливі вимоги до абітурієнтів, які полягають у тому, що, вступаючи до університету абітурієнт має закінчити середню школу доуніверситетської підготовки або мати документ про завершення навчання протягом року у закладі вищої професійної освіти. Особливістю академічної програми підготовки фахівців в університетах є те, що студент поряд зі знаннями з певної професійної галузі отримує класичну академічну освіту. Зазначені особливості дають підстави зробити висновок про збереження унікальності університетів у системі вищої освіти країни.

У Нідерландах існує два типи ЗВО: традиційні дослідницькі університети (Wetenschappelijk onderwijs (WO), наприклад, University of Groningen) та університети професійної освіти або політехнічні університети (Hoger beroepsonderwijs (HBO), наприклад, Hanze University of Applied Sciences Groningen). В університетах поєднуються навчання та академічні дослідження. Всього у Нідерландах існує 13 університетів. З 1 вересня 2003 р. у країні впроваджено дворівневу систему вищої освіти: бакалавр, магістр (крім медичних наук). Програми бакалаврів для традиційних дослідницьких університетів (WO) розраховані на 180 кредитів ECTS, для політехнічних університетів (HBO) – на 240 кредитів ECTS. Мінімальна кількість кредитів ECTS, необхідних для отримання ступеня магістра, складає 60 кредитів ECTS (як правило, для гуманітарних наук, економіки, соціальних наук і права). Магістерські програми у галузі природничих наук розраховані на 120 кредитів ECTS, а деякі інші програми тривають від 180 до 240 кредитів ECTS (наприклад, для медичних наук) [21, с. 14–15].

Організація професійної підготовки фахівців в університетах Нідерландів відбувається під впливом важливих перетворень, пов'язаних із Болонським процесом. Перехід на двоступеневу систему вищої освіти призвів до оновлення навчальних курсів та програм професійної підготовки. Ключовими особливостями професійної підготовки фахівців у сучасній системі університетської освіти є: гарантування студентам можливості продовжити професійну підготовку після отримання ступеню

бакалавра шляхом пропонування їм магістерських програм без вступних випробувань; забезпечення внутрішньої академічної мобільності студентів за рахунок спеціальних перехідних підготовчих програм, які дають можливість змінити напрям підготовки під час вступу до магістратури, а також бакалаврам випускникам професійних вищих навчальних закладів – вступити до дослідницької магістратури.

Для постійного вдосконалення професійної підготовки у сучасних університетах Нідерландів важливе значення відіграє Голландсько-фламандська організація з акредитації. Діяльність цієї організації спрямована на постійне підвищення якості навчального процесу та зміцнення позицій університетської освіти Нідерландів у світі. Забезпечення єдності навчальної та науково-дослідної діяльності є характерною рисою професійної підготовки у нідерландських університетах, яка виявляється у використанні результатів наукових досліджень в освітньому процесі та активному залученні студентів до дослідницької діяльності на всіх етапах навчання.

Варто виділити поділ магістерських програм на академічні (професійні), дослідницькі та педагогічні з огляду на необхідність розмежування підготовки майбутніх наукових та науково-педагогічних працівників, а також посилення практичної спрямованості академічних магістерських програм. Під час формування єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти у Нідерландах було створено усі необхідні умови для забезпечення професійної та академічної мобільності. Основою цього процесу стала правова та організаційна підтримка іноземних студентів та науковців у Нідерландах і нідерландських студентів за кордоном, яку здійснює Нідерландська організація міжнародного співробітництва.

Державна фінансова підтримка професійної підготовки фахівців в університетах Нідерландів стала підґрунтям стабільного розвитку університетів та стимулом для їх постійного вдосконалення. Нові механізми виділення державних коштів ґрунтуються на результатах діяльності університетів та пов'язують фінансування з поточною та плановою результативністю, а саме: кількістю студентів, які вступили на перший курс, та кількістю виданих дипломів, а також успішністю науково-дослідної діяльності. За таких умов університети вимушені конкурувати за чисельність і продукувати кращі досягнення, щоб отримати фінансування.

Провідними тенденціями професійної підготовки фахівців щодо розвитку сучасної університетської освіти Нідерландів є: відповідність професійної підготовки фахівців в університетах Нідерландів вимогам загальноєвропейського простору вищої освіти; єдність навчальної та науково-дослідної діяльності у професійній підготовці в умовах університетів; забезпечення професійної та академічної мобільності в університетах та державна фінансова підтримка університетської професійної підготовки. Зазначені тенденції враховують процеси

становлення університетської освіти, її розвиток та відповідають вимогам європейського простору освіти [1, с. 115–120].

У Нідерландах велику відповідальність за якісну освіту педагогічних працівників покладено саме на університети. В основному вчителі навчаються в університетах прикладних наук, втім є педагогічні програми і в дослідницьких університетах, безпосереднє завдання яких – підготовка фахівців з різних галузей науки. Якість освіти здобувачів вищої освіти також пов'язана з відповідним професійним рівнем викладачів, який залежить від наявності належної та визнаної педагогічної кваліфікації. Донедавна ситуація відносно підготовки вчителів у Нідерландах була непростою через брак кваліфікованих педагогічних працівників. Так, наприклад, у середній освіті майже кожен п'ятий урок проводиться вчителями, які не є відповідно кваліфікованими [18].

Профспілки та організації роботодавців уклали угоду, за якою до 2020 року всі педагогічні працівники мають бути повністю кваліфіковані в рамках знань інноваційної програми. У програмах підготовки вчителів питання про успішність навчання виноситься на перше місце. Також значний вплив на якість підготовки має відмінність у рівні кваліфікації випускників педагогічних спеціальностей різних навчальних закладів. Причиною виникнення розбіжностей у підготовці фахівців є академічна свобода навчальних закладів. Для покращення стану підготовки педагогічних працівників з 2016 року було розроблено план узгодження розбіжностей у програмах педагогічних спеціальностей [4, с. 67-73].

У Нідерландах партнерство між школами та освітніми закладами підготовки вчителів формують гарну освітню базу, підтримується урядом, у тому числі в рамках програми підготовки вчителів від Міністерства освіти, культури і науки. Роботодавці та галузеві організації у системі початкової, середньої та середньої професійної освіти висловили свої рекомендації щодо змін у підготовці педагогічних працівників. Серед основних кроків: зобов'язати 30% учителів початкової освіти та 50% учителів середньої освіти мати науковий ступінь hbo / магістр до 2020 року; створити більшу кількість тренувальних шкіл та здійснення більш інтенсивного керівництва за діяльністю недосвідчених вчителів; ефективніше адаптувати пропозицію професійно орієнтованого навчання для вчителів підготовчої та середньої професійної освіти; акцентувати увагу на пріоритетності володіння вчителями необхідними професійними компетенціями; розширювати спектр професійно орієнтованих бакалаврів для задоволення змін у попиті на вчителів середньої професійної освіти; заохочувати інструкторів, які працюють як студенти вступного курсу МВО, отримувати ступінь бакалавра [18].

У контексті нашого дослідження важливим є досвід підготовки майбутніх учителів у Греції. Зазначимо, що система вищої освіти Греції децентралізована та містить два сектори: університетський і професійно-технічний. Конституція Греції надає університетам повну автономію та академічну свободу. Греція бере участь у міжнародних порівняннях якості

мовної, природничо-наукової та математичної грамотності PISA і ще у 1999 р. приєдналася до Болонського процесу [5, с. 142].

У Греції існують високі соціальні стандарти для студентів: безкоштовні гуртожитки, безкоштовне харчування, безкоштовне медичне обслуговування, в тому числі і для іноземних студентів. Більшість ЗВО Греції є державними. Конституція Греції не дозволяє створювати приватні заклади вищої освіти. Однак приватні ЗВО в Греції все ж існують. Такі заклади, як правило, діють як філіали іноземних закладів вищої освіти. Але Греція фактично не визнає дипломи приватних ЗВО. Конкурс до ЗВО Греції є дуже високим. Зарахування відбувається за результатами випускних іспитів, які складаються після отримання повної середньої освіти у відповідних закладах. Зарахування до ЗВО відбувається через Міністерство освіти, релігії, культури і спорту. Абітурієнт обирає споріднені факультети та споріднені спеціальності, вказує кілька університетів, в яких би він хотів навчатися, та подає документи до Міністерства освіти, релігії, культури і спорту. А Міністерство визначає заклад, в якому буде навчатися абітурієнт. Визначальним чинником є середній бал атестату та результати випускних іспитів. Вступних іспитів до ЗВО не існує. Іноземні абітурієнти вступають на основі оцінок атестату. Вступити до ЗВО Греції можна без знання новогрецької мови, але доведеться рік провчитися на підготовчому відділенні [7].

Адміністрація всіх ЗВО Греції представлена однаково: ректор, проректор і декани факультетів. Щороку ректором стає той, хто обіймав посаду проректора у попередньому році. Проректор обирається на загальних зборах адміністративної ради університету, а декан – на відповідних факультетах. Важлива подія у роботі ЗВО – засідання генерального секретаріату університету, що є основним джерелом пропозицій законів, тем наукових досліджень та інновацій у даному університеті.

Перші спроби оновлення системи вищої освіти Греції було започатковано ще у 1974 р. під час правління президента К. Караманліса. Було створено єдину для всіх ЗВО раду, що складалася з ректорів усіх грецьких університетів. Ця рада ЗВО працює і дотепер, вирішуючи проблеми освіти у Греції, і сприяє поліпшенню розвитку вищої освіти у країні. Усі ЗВО країни створені за принципом найстарішого Афінського університету, тому вся університетська система країни формується навколо трьох класичних факультетів: філософського, юридичного і фізико-математичного [7, с. 159].

Особливістю вищої освіти Греції є індукція – введення вчителя на посаду, що знаходиться у підпорядкуванні регіональних центрів післядипломної підготовки (the Regional In-Service Training Centres, РЕК). Вона складається з трьох етапів загальною тривалістю 100 год., включаючи дидактичні методики, управління освітою та організацію, навчальні практики, методи оцінювання (60 год.), практичне навчання (30 годин), а також оцінювання й планування (10 год.). У Греції програми індукції

вчителя є обов'язковими, вчителі-наставники отримують допоміжну зарплатню [11].

На сьогодні після працевлаштування грецькі вчителі розпочинають навчання і через два роки роботи на посаді зазвичай отримують статус постійного (післядипломного) вчителя. Протягом першого року цього випробувального терміну вчитель наслідуює початковий етап індуктивної підготовки, який включає в себе три етапи. Ці фази навчання завершуються за керівництва й відповідальності регіональних центрів педагогічної освіти (Regional Centres for Teacher Education), так званих РЕК, і вони, як правило, містять (серед інших) такі тематичні галузі: організаційні та адміністративні аспекти освіти; педагогічні проблеми; предмет дидактики; питання оцінювання; проблеми міжкультурної освіти; методику викладання в класі (презентація уроків, методи доброї практики з досвідченими учителями) та вирішення проблем у практиці викладання; вивчення успішного й невдалого досвіду, педагогічних втручань у класі (презентація проблем, пов'язаних з управлінням освітою, педагогікою, оцінюванням та міжкультурними проблемами) [17, с. 1].

У Греції щороку регіональні центри педагогічної освіти організовують ряд програм у різних тематичних галузях, які не є обов'язковими. Ці програми спочатку оцінюються вчителями, а потім реалізуються у цих регіональних центрах. Число вчителів, які відвідують їх, обмежене. Тривалість кожного курсу – 40 годин. Контекст охоплює низку таких конкретних галузей як дидактика, психологія, фізика з використанням комп'ютерів, ІКТ тощо [17, с. 1-2]. Що стосується тренерів, то можна зазначити, що здебільшого ті ж самі люди працюють у початковій педагогічній освіті та післядипломній освіті, але це не є загальним правилом. Студенти у секторі початкової педагогічної освіти відвідують свої навчальні курси окремо від студентів у неперервному професійному розвитку, і вони жодним чином не можуть змішуватися в класах або курсах, оскільки відвідують різні установи. Проте в цілому існує співпраця між навчальними закладами (the Academic Institutions) та регіональними центрами педагогічної освіти у формі обміну управлінським персоналом, а директорами регіональних центрів, як правило, є викладачі ЗВО (university professors).

Із метою забезпечення наступності у підготовці вчителів програми неперервного професійного розвитку, здійснювані для вчителів у перший рік їх роботи на посаді, ураховують зміст початкової педагогічної освіти, тим самим допомагаючи вчителям відобразити їх попереднє знання й проектувати його у своїй класній практиці.

У Греції педагогічна підготовка є національною справою, організованою та централізовано скоординовано Педагогічним інститутом та Міністерством освіти, релігії, культури і спорту. Учителі можуть відвідувати курси неперервного професійного розвитку на добровільній основі, й вони вільні обирати собі курсову підготовку, яка відповідає їхнім потребам. Відповідно до сучасних законодавчих актів у

Греції було створено автономну організацію підготовки та професійного розвитку вчителів. Вона покликана зосередити увагу на координації, розробленні та реалізації курсів або семінарів для післядипломного навчання та професійного розвитку. Організація надає університетам та іншим відповідним установам завдання для реалізації курсів [6, с. 49].

У Греції не існує університетського факультету або відділення із єдиною метою надання загальнопедагогічної освіти для академічного – викладацького складу. Проте науковий ступінь доктора філософії, а також актуальність докторської дисертації або науково-дослідної роботи кандидатів у когнітивному полі оголошеної посади складають формальні кваліфікації, необхідні кандидатам для здійснення викладацької або науково-дослідної роботи у ЗВО (Higher Education Institution, HEIs), які створюють університети та Інституції технологічної освіти навчання (Technological Education Institutions, TEIs).

Грецький Закон 4009/2011 визначає порядок призначення та підвищення кваліфікації академічно-педагогічного персоналу. Згідно із зазначеним законом викладачі та наукові співробітники належать до таких рангів: професор, професор-замісник (substitute professors), доцент (assistant professors) та викладач. Також існує нова категорія – ад'юнкт-професори, які працевлаштовані установами на умовах строкового контракту, що регулюється приватним правом, тривалістю від 1 до 3 академічних років і підлягають поновленню на посаді без перевищення загалом 5 академічних років. Тренери для дорослих, а також працівники інших рівнів отримують початкову освіту в ЗВО, тоді як з 1 по 9 жовтня 2013 р. вони повинні підтвердити свої освітні здібності (Закон 4115/2013). Після того, як їхні освітні здібності визнані та засвідчені Національною організацією із сертифікації кваліфікацій та професійної орієнтації (the National Organization for the Certification of Qualifications & Vocational Guidance, EOPPEP), тренери для дорослих реєструються у Реєстрі тренерів (the Trainers Register). «Фонд для молоді та навчання впродовж життя» забезпечує усі необхідні заходи для професійної освіти та неперервної професійної підготовки своїх працівників, до складу якої входять педагоги дорослих (Adult Educators) [9].

Щодо зарубіжного досвіду підготовки вчителів у Словацькій Республіці, то необхідно в першу чергу зазначити, що Словаччина пройшла складний шлях реформ, результати яких дозволяють говорити про функціонування в країні системи вищої освіти європейського рівня. Після зміни моделі суспільного устрою в 1989 р. розвиток Словаччини був орієнтований на постсоціалістичну модернізацію та інтеграцію системи вищої освіти у європейський освітній простір. Серед найбільш значущих об'єктивних чинників, які мали вплив на різних етапах трансформації системи вищої освіти Словаччини, варто виокремити: розпад «соціалістичного табору» та дезінтеграційні процеси на постсоціалістичному просторі, що супроводжувалися, зокрема, демонтажем ідеологічних освітніх структур «старого режиму»; комплекс радикальних

реформ, направлених на розбудову парламентської демократії, ринкової економіки, правової держави, децентралізацію державного управління; одночасно був взятий курс на плюралізм, конкуренцію і децентралізацію у словацькій вищій освіті; розпад Чехословаччини та створення в 1993 р. самостійної Словацької Республіки, що зумовило необхідність розробки національної стратегії розвитку вищої освіти; посилення регіональної співпраці, координації реформ у сфері вищої освіти між країнами Вишеградської групи, що ставило спільні та відмінні цілі на різних етапах розвитку; інтенсифікація євроінтеграційних процесів на постсоціалістичному просторі та підтримка Європейською спільнотою освітніх перетворень; підписання Словаччиною Болонської декларації в 1999 р. і вступ до Європейського Союзу в 2004 р., що пришвидшило перетворення у сфері вищої педагогічної освіти.

Головним органом державного управління Словаччини в питаннях освіти є Міністерство освіти, науки, досліджень і спорту Словацької Республіки. Словацька система освіти складається з чотирьох ступенів: 1) дитячий садок (*materská škola* або *škôlka*), 2) початкова школа (*základná škola*), 3) середня школа / гімназія (*stredná škola* / *gymnázium*) і 4) ЗВО (*vysoká škola* / *univerzita*). У Словаччині існують громадські, державні та приватні ЗВО. Відповідно до чинного законодавства в Словаччині «Законом про вищу освіту» ЗВО країни забезпечують три рівні вищої освіти. Перший ступінь навчання закінчується присвоєнням випускникові ступеня бакалавра (*Bakalar*), другий ступінь – рівень повної вищої освіти – присвоєння ступеню магістра (*Magister*), інженера (*Inzinier*), доктора медицини (*Doktor Mediciny*); третій ступінь завершується присвоєнням ступеня доктора (*Doctorate* / *PhD*). Також усі ЗВО діляться на два типи: ЗВО університетського типу (наприклад, Університет ім. Каменського в Братиславі), ЗВО неуніверситетського типу (найчастіше за фахом). Навчання у закладах вищої освіти триває 5-7 років, з яких перші три роки – це бакалавр, а два роки – магістратура. Тому до ЗВО вступають школярі віком 19-20 років, а закінчують заклад у віці 24-25 років.

Закон Словаччини «Про вищу освіту» № 172/1990, затверджений в рамках законів Державної Ради Словаччини № 41/1994 та № 324 від 23 жовтня 1996 р., вніс певні зміни та поправки щодо деяких форм навчання та підготовки майбутніх фахівців на рівні вищих шкіл у Словацькій Республіці. Перебудова системи вищої освіти з акцентом на її демократизацію та гуманізацію позитивно відобразилася на змінах щодо програм підготовки і форм навчання на педагогічних факультетах. Основною формою післядипломного навчання стали програми у формі докторантури. Окрім цього при кафедрах педагогіки функціонують також інші форми підвищення кваліфікації. Педагогічна підготовка в Словацькій Республіці реалізується у вигляді програм для спеціалістів, університетських магістерських програм, післядипломного навчання в докторантурі, післядипломного навчання громадян на рівні вищої школи [8].

Значимо, що у 2005 р. владою Словаччини була затверджена Національна стипендіальна програма підтримки обміну студентами, аспірантами, викладачами закладів вищої освіти і науковими працівниками, яка фінансується Міністерством освіти, науки, досліджень і спорту Словацької Республіки. Реформування освіти в Словацькій Республіці перебуває у площині напружених взаємовідносин між трьома групами суб'єктів освітнього процесу: державою і політичними партіями, які впливають на процес формування освітньої політики; педагогічними працівниками як реалізаторами реформ; громадськістю, яка посередництвом суспільної думки створює соціальний контекст трансформаційного процесу [14, с. 37].

Сучасні науковці виділяють чинники, які негативно впливають на реформування системи вищої освіти Словаччини: централізаторські тенденції в освіті та намагання держави контролювати освітній процес; традиція інформативного навчання, яка має корені ще з педагогічно-дидактичної спадщини Я. А. Коменського; суспільна свідомість щодо розуміння значення освіти [14, с. 36–37].

У травні 1999 р. було створено відповідну комісію, яка розробила «Концепцію розвитку виховання та освіти в Словацькій Республіці на найближчі 15–20 років» (Проект «Milénium») [15]. 30 серпня 2000 р. урядом Словаччини було ухвалено «Проект концепції подальшого розвитку вищої освіти в Словаччині на 21 століття», в якому було зафіксовано стан розвитку вищої освіти, окреслено орієнтири і механізми змін, підтверджено необхідність руху в напрямку гармонізації словацької вищої освіти з загальноєвропейськими цілями Болонського процесу [19].

У контексті європеїзації діяльність органів вищої освіти Словаччини можна прослідкувати щонайменше у двох напрямках: перший – це створення правових основ шляхом ухвалення нормативних актів, другий – практичні дії по їх реалізації та інші ініціативи в освітньому процесі. Базові нормативні рамки щодо поступової реалізації Болонського процесу були створені в 2002 р. Законом «Про вищі школи» [12] і Постановою Міністерства освіти Словаччини «Про кредитну систему навчання» [20], що вступив у дію 1 квітня 2002 р. та врегулював широкий спектр питань щодо правового положення ЗВО, їх фінансування і управління, навчальних програм та спеціальностей, акредитації, статусу викладачів і студентів, їх соціальної підтримки та ін.

У Словаччині законодавчі нововведення істотно посилили автономію ЗВО, зокрема фінансову. Було запроваджено систему диверсифікації фінансових надходжень, що дозволило ЗВО залучати кошти з багатьох джерел шляхом власної діяльності; також заклади вищої освіти стали власниками державного майна, яким раніше розпоряджалися як бюджетні організації. Закон 2002 р. регламентував структурний поділ вузівської системи, виокремивши три типи навчальних закладів: громадські (verejné), державні (štátne) та приватні (súkromné), а також передбачив можливість діяльності іноземних ЗВО [12].

У Словаччині законодавчо встановлено систему двох основних навчальних циклів: додипломного та післядипломного. У ЗВО запроваджені навчальні програми й академічні ступені трьох рівнів: 1) бакалаврський (Bc.); 2) магістерський (магістр – Mgr., Mgr.art.), інженерський (інженер – Ing., Ing.arch.), докторський (доктор – MUDr., MVDr.); 3) докторантський (доктор – PhD, ArtD, ThLic.).

Вступ Словаччини до Європейського Союзу у 2004 р. сприяв реформуванню освіти в контексті виконання політичних планів і зобов'язань уряду, а також положень, зафіксованих у міжнародних угодах щодо розвитку Болонського процесу (Празьке комюніке в 2001 р., Берлінське комюніке в 2003 р. та ін.). Закон «Про вищі школи» постійно оновлюється і вдосконалюється. Позитивними змінами в системі освіти Словаччини є поглиблення інтернаціоналізації вищої освіти і науки, що сприяє розширенню багатосторонньої взаємодії словацьких закладів вищої освіти, підвищенню їх конкурентноспроможності та відкритості, покращенню якості навчання та наукових досліджень. Словаччина долучилася до програм ЄС у сфері освіти, науки та фахової підготовки, що передбачає мобільність студентів та викладачів, партнерську участь ЗВО у спільних проєктах. Зокрема, це такі програми як SOCRATES і Leonardo da Vinci (1995–1999 pp.), SOCRATES II і Leonardo da Vinci II (2000–2006 pp.), ERASMUS, Jean Monnet, TEMPUS, які орієнтуються на стратегічну ціль – гармонізацію розвитку вищої освіти в Словацькій Республіці із загальноєвропейським трендом. Зростання кількості ЗВО зумовило потребу у кваліфікованих викладачах, яких в Словаччині не вистачає. Цю ситуацію в університетах частково вирішують, приймаючи на роботу педагогів, які мають досвід викладання в закладах нижчого рівня, або запрошуючи викладачів з закордону. Однак чимало критичних зауважень лунає з приводу низької якості професорського складу, оскільки це безпосередньо впливає на якість знань випускників [3, с. 74–77].

Зазначимо, що у Словаччині відбулися значні зміни в системі вищої освіти, орієнтовані на оновлення всіх її структур та нормативно-правового забезпечення, модернізацію змісту і методів підготовки фахівців у контексті входження до європейського освітнього простору. Інтенсивність та результативність реформування на окремих етапах розвитку Словацької держави була різною: в 1990–1992 pp. відбувалися базові зміни в процесі постсоціалістичної модернізації та демократизації системи вищої освіти; в 1993–1998 pp. було здійснено лише часткові зміни на рівні освітніх структур; і тільки в контексті реалізації євроінтеграційного курсу можна говорити про системні зміни в сфері вищої освіти Словацької Республіки. На сучасному етапі в Словаччині функціонує розгалужена система закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку і професіоналізацію педагогічних кадрів [16, с. 40].

У Словаччині в контексті модернізації системи вищої освіти навчальні програми з підготовки вчителів адаптуються до вимог суспільства та ринку праці, що відповідно позначається на кількості здобувачів професії; збільшується кількість випускників закладів вищої освіти з педагогічних спеціальностей [13, с. 272–273].

У контексті дослідження словацького досвіду підготовки майбутніх учителів заслуговує на увагу діяльність в країні міжнародних, європейських та національних рейтингових агенцій – Academic Ranking of World Universities, European University Association, European Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, Akademicka rankingova a ratingova agentura. Ці агенції здійснюють систематичний збір, оцінювання й розповсюдження інформації про функціонування словацької освітньої системи. У Словаччині поряд із зовнішньою оцінкою існує система внутрішнього контролю в межах університетів. Студенти кожного року заповнюють анкети щодо задоволеності навчальним процесом. Таким чином забезпечується систематичний моніторинг у галузі вищої педагогічної освіти. Нове законодавство запровадило такі фундаментальні положення: розподіл освіти і типів ЗВО на університетський та неуніверситетський (спеціалізований) сектори, запроваджено поняття дослідницького університету, яке потім було дещо трансформовано; адаптація функціонування іноземних університетів, які отримують державний дозвіл (ліцензію) на функціонування у Словаччині у статусі приватних навчальних закладів; вплив на діяльність та повноваження органів академічного самоврядування; започаткування приватних університетів після отримання державного дозволу (ліцензії) – з 1999 р.; змінено механізм фінансування вищої освіти; збережено безоплатне навчання для студентів, запроваджено реєстр студентів та реєстр роботодавців; зміни в акредитації: навчальний процес у ЗВО може відбуватися лише за акредитованими програмами; акредитація навчальних закладів відбувається без класифікації; дозволено студентську мобільність, при цьому студенти отримали право змінювати навчальну програму під час навчання; запроваджено інші нові плати для додаткового навчання [10].

Зазначимо, що у словацьких ЗВО зростає кількість англійських програм. У той же час, безкоштовними в державних ЗВО є лише програми на словацькій мові. Підтримку на початковому етапі можна отримати також у приватній мовній школі iCan, яка спеціалізується на мовній підготовці для вступу до ЗВО і шкіл Словаччини. Також у Словаччині реалізується технологія дуальної освіти Studium mit vertiefter Praxis, за якої випускник отримує ступінь бакалавра та практичний досвід роботи.

Таким чином, здійснений аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів дозволив визначити особливості підготовки студентів за кордоном на сучасному етапі розвитку вищої освіти: багатоступенева модель педагогічної освіти; висока якість підготовки педагогічних кадрів, що відповідає кращим світовим стандартам; система освіти децентралізована; значна увага приділяється вивченню іноземних мов; системний підхід до організації професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти на основі перебудови суті та оптимізації методів, форм й моделей навчання завдяки інтеграції елементів практичної діяльності у навчальні програми професійного розвитку та формування неперервної педагогічної освіти як органічно цілісної, оптимальної та динамічної системи; посилення самостійності і відповідальності студентів за своє навчання,

можливості індивідуалізації плану навчання, зростання академічної мобільності; полікультурність і полілінгвальність; багатопрофільність (набуття спеціалізації з двох предметів одночасно); системність та систематичність використання інноваційних технологій; високий рівень особистісно-суспільно-державної спрямованості системи моніторингу якості вищої освіти; вільний доступ до статистичних даних і обов'язкове оприлюднення результатів моніторингу незалежними ЗМІ; невелика кількість предметів, що викладаються (не більше 16 дисциплін в одному навчальному році); зміщення центру професійно-педагогічної підготовки до школи; зростання обсягу педагогічної практики та розширення місць її проходження; підвищення вимог до абітурієнтів як у разі вступу на педагогічні спеціальності, так і під час їх працевлаштування; підвищення ролі та значення різноманітних професійних організацій (шкіл професійного зростання, асоціацій, спілок, центрів педагогічної майстерності) у процесі підвищення кваліфікації та атестації педагогів. Урахування зазначених особливостей зарубіжного досвіду у вітчизняній системі підготовки майбутніх учителів сприятиме ефективній модернізації системи вищої освіти України.

Перспективою подальших розвідок є питання вивчення та розповсюдження регіонального і зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів за фаховим спрямуванням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заяць Л. І. Інтеграція університетів Нідерландів у міжнародне освітнє середовище. *Педагогічний процес: теорія і практика*: зб. наук. праць. Київ: Едельвейс, 2014. Вип. 3. С. 115–120.
2. Зорочкіна Т. Підготовка вчителів початкової школи у розвинених країнах Європейського Союзу. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2018. № 2 (61). С. 92–97.
3. Ключкович Т. В. Передумови та чинники трансформації вищої педагогічної освіти в Словацькій Республіці. *Освітній дискурс*: зб. наук. праць. Київ: «Видавництво «Гілея», 2018. Вип. 7 (8). С. 84–94.
4. Колісніченко А. Розвиток педагогічної освіти у Нідерландах як фактор впливу на рівень досягнень здобувачів освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*: зб. наук. праць. 2019. Вип. 2. С. 67–73.
5. Короткова Ю. М. Професійна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції: дис. ...канд. пед. наук / 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Харків, 2008. 230 с.
6. Постригач Н. О. Directions of Pedagogical education development in Greece, Italy and Spain. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2009. Вип. 469. С. 175–184.
7. Сапожников С. В. Функціонування системи вищої освіти Грецької Республіки як країни-члена Чорноморського економічного співтовариства. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2011. Вип. 35. С. 158–164.
8. Степанюк Н. Особливості освітнього процесу в Словацькій Республіці. 2018. URL: <https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-osvitnogo-procesu-v-slovackij-respublici-89.html>.

9. Трубавіна І. Формування готовності викладачів університетів до роботи в післядипломній педагогічній освіті. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2017. Вип. 5(1). С. 151-159. URL : <http://pptma.dn.ua/files/2017/5-1/14.%20Trubavina%20s.151-159.pdf>.
10. Benova E., Fabus M. Systemic processes of democratization of higher education in Slovakia. *Збірник наукових праць Буковинського університету. Економічні науки*. 2012. Вип. 8. URL : <http://www.bukuniver.edu.ua/Applications/zbirnik/n8/12SPD.pdf>, accessed 26.08.2015.
11. European Commission : Key Data on Education in Europe. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2009. 280 p. URL : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf.
12. Zákon č. 131/2002 Z.z. z 21. februára 2002 o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov. 2002. Čiastka 58. S. 1462-1514.
13. Zacharová J. Komparácia vývinu vysokého školstva na Slovensku v XX. a v XXI. Storočí. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie; Pedagogika*. 2013. T. 22. S. 259-277.
14. Kosová B., Porubský Š. Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov. *Pedagogická orientace*. 2011. Č. 21(1). S. 35-50.
15. Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov (projekt «MILÉNIUM»). URL: <http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/MILENIUM.pdf>.
16. Krajčová N., Šuťáková V. Pregraduálna príprava učiteľov – stav a očakávania. *Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeck. Prác*. Prešov: FHPV PU, 2013. S. 37-45.
17. Psycharis S. Initial teacher education and continuous professional education in Greece. URL: <http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT REP GREECE.pdf>
18. Progress in international reading literacy study : Data Repository. URL : <https://www.iea.nl/datatools/repository/pirls> (дата звернення: 10.09.2019).
19. Uznesenie vlády SR 685/2000 z 30. augusta 2000 k návrhu koncepcie ďalšieho rozvoja vysokého školstva na Slovensku pre 21. storočie. 2000. URL : http://www.vlada.gov.sk/uznesenia/2000/0830/u0685_2000.html.
20. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 614/2002 Z.z. z 27. septembra 2002 o kreditovom systéme štúdia. Zbierka zákonov. 2002. Čiastka 239. S. 6250- 6264.
21. Welcome to the University of Groningen: A guide for International Students. 2013. 56 p.

REFERENCES

1. Zaiats, L. I. (2014). Intehratsiia universytetiv Niderlandiv u mizhnarodne osvritnie seredovyshche. [Integration of Dutch universities into the international educational environment]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka: zb. nauk. prats*. Kyiv: Edelveis. Vyp. 3. S. 115-120. [in Ukrainian].

2. Zorochkina, T. (2018). Pidhotovka vchyteliv pochatkovoï shkoly u rozvynenykh krainakh Yevropeïskoho Soiuzu. [Training of primary school teachers in developed countries of the European Union]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky.* № 2 (61). S. 92-97. [in Ukrainian].

3. Kliuchkovych, T. V. (2018). Peredumovy ta chynnyky transformatsii vyshchoï pedahohichnoi osvity v Slovatskii Respublitsi. [Prerequisites and factors of transformation of higher pedagogical education in the Slovak Republic]. *Osvitnii dyskurs : zb. nauk. prats. Kyiv : «Vydavnytstvo «Hileia».* Vyp. 7 (8). S. 84-94. [in Ukrainian].

4. Kolisnichenko, A. (2019). Rozvytok pedahohichnoi osvity u Niderlandakh yak faktor vplyvu na riven dosiahnen zdoïuvachiv osvity. [The development of teacher education in the Netherlands as a factor influencing the level of achievement of students]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly : zb. nauk. prats. Vyp. 2.* S. 67-73. [in Ukrainian].

5. Korotkova, Yu. M. (2008). Profesiïna pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv u suchasniï Hretsii : [Professional training of primary school teachers in modern Greece] dys. ...kand. ped. nauk / 13.00.01 – zahalna pedahohika ta istoriïa pedahohiky. Kharkiv. 230 s. [in Ukrainian].

6. Postryhach, N. O. (2009). Directions of Pedagogical education development in Greece, Italy and Spain. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu.* Vyp. 469. S. 175-184. [in Ukrainian]

7. Sapozhnykov, S. V. (2011). Funktsionuvannia systemy vyshchoï osvity Hretskoi Respubliky yak krainy-chlena Chornomorskoho ekonomichnoho spivtovarystva. [Functioning of the higher education system of the Hellenic Republic as a member of the Black Sea Economic Community]. *Zasoby navchalnoi ta naukovodoslidnoi roboty.* Vyp. 35. S. 158-164. [in Ukrainian]

8. Stepaniuk, N. (2018). Osoblyvosti osvitnoho protsesu v Slovatskii Respublitsi. [Features of the educational process in the Slovak Republic]. URL : <https://vseosvita.ua/library/osoblyvosti-osvitnogo-procesu-v-slovackij-respublici-89.html> [in Ukrainian]

9. Trubavina, I. (2017). Formuvannia hotovnosti vykladachiv universytetiv do roboty v pislidyplomnii pedahohichnii osviti. [Formation of readiness of university teachers to work in postgraduate pedagogical education]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty.* Vyp. 5(1). S. 151-159. URL : <http://pptma.dn.ua/files/2017/5-1/14.%20Trubavina%20s.151-159.pdf>. [in Ukrainian]

10. Benova, E., Fabus, M. (2012). Systemic processes of democratization of higher education in Slovakia. *Zbirnyk naukovykh prats Bukovynskoho universytetu. Ekonomichni nauky.* Vyp. 8. URL : <http://www.bukuniver.edu.ua/Applications/zbirnik/n8/12SPD.pdf>, accessed 26.08.2015. [in Ukrainian]

11. European Commission : Key Data on Education in Europe. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2009. 280 p. URL : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf

12.Zákon č. 131/2002 Z.z. z 21. februára 2002 o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov. 2002. Čiastka 58. S. 1462–1514.

13.Zacharová J. Komparácia vývinu vysokého školstva na Slovensku v XX. a v XXI. Storočí. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie; Pedagogika*. 2013. T. 22. S. 259–277.

14.Kosová B., Porubský Š. (2011). Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov. *Pedagogická orientace*. 2011. Č. 21(1). S. 35-50.

15.Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov (projekt «MILÉNIUM»). URL: <http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/MILENIUM.pdf>.

16.Krajčová, N., Šuťáková, V. (2013). Pregraduálna príprava učiteľov – stav a očakávania. *Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeck. Prác*. Prešov: FHPV PU. S. 37-45.

17.Psycharis, S. Initial teacher education and continuous professional education in Greece. URL: <http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT REP GREECE.pdf>

18.Progress in international reading literacy study: Data Repository. URL: <https://www.iea.nl/datatools/repository/pirls> (дата звернення: 10.09.2019).

19.Uznesenie vlády SR 685/2000 z 30. augusta 2000 k návrhu koncepcie ďalšieho rozvoja vysokého školstva na Slovensku pre 21. storočie. 2000. URL: http://www.vlada.gov.sk/uznesenia/2000/0830/u0685_2000.html.

20.Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 614/2002 Z.z. z 27. septembra 2002 o kreditovom systéme štúdia. Zbierka zákonov. 2002. Čiastka 239. S. 6250–6264.

21>Welcome to the University of Groningen: A guide for International Students. 2013. 56 p.

onischenkon@gmail.com

Рецензент: д. н., проф. Анджей Шмит