

Міністерство освіти і науки України  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

ПАЛАГУТА ІЛОНА ВАСИЛІВНА

УДК 378.018.8:373.011.3-051(410):37.015.3-027.561-043.86(043.5)

## ДИСЕРТАЦІЯ

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

011 – освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ І. В. Палагута

Науковий керівник: Заболотна Оксана Адольфівна, доктор педагогічних наук, професор

Умань – 2023

## АНОТАЦІЯ

*Палагута І. В.* Педагогічна підтримка професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». – Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2023.

*Уперше* проаналізовано нормативне забезпечення і форми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії (менторинг, тьюторинг і консалтинг); систематизовано їхні компоненти (реляційний, розвивальний і змістовий), форми роботи з майбутніми учителями (традиційна (one-on-one), рівна (peer to peer), групова (group), електронна (Е-) і зворотна (reverse)), ситематизовано теоретичні (наукобазованість підходів британських науковців, які досліджують наукову проблему; міждисциплінарність як основа наукових досліджень; множинність термінологічних підходів до ключових понять), нормативні (гнучкість нормативного забезпечення; автономність закладів, що готують учителів; стандартизація як механізм забезпечення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів; взаємопов'язаність елементів нормативного забезпечення професійного розвитку вчителів у Великій Британії) і практичні (системність, регулярність та своєчасність співпраці; взаємозв'язок реляційного, розвивального і змістового компонентів; різнорівневість надання педагогічної підтримки (традиційна, рівна, групова та зворотна форми); поєднання різних методів надання педагогічної підтримки; зорієнтованість на практичну діяльність; постановка конкретних та реалістичних цілей співпраці; взаємна повага, довіра та емоційно-безпечне середовище; поєднання різних каналів комунікації) засади педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів; здійснено порівняльний аналіз та розроблено рекомендації щодо використання

конструктивного досвіду Великої Британії у закладах вищої педагогічної освіти України на нормативному, інституційному та індивідуальному рівнях; *уточнено* характеристику системи педагогічної освіти у Великій Британії, а також сутність ключових понять дослідження: «педагогічна підтримка професійного розвитку майбутніх учителів»; «менторинг / менторство / наставництво»; «тьюторинг / тьюторство», «консалтинг / консультування»; *удосконалено* методичні матеріали щодо організації педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів; *подальшого розвитку набули* підходи до надання педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні.

Проаналізовано ступінь розробленості проблеми, проведено поняттєво-термінологічний аналіз понять, що стосуються дослідження, та розглянуто підготовку майбутніх учителів до професійної діяльності у Великій Британії.

З'ясовано, що українські вчені фокусували наукові інтереси на особливостях педагогічної підтримки, зокрема технологіях її організації, становленні, вимогах до її здійснення, розвитку системи майбутніх учителів, особливостях педагогічної підтримки майбутніх учителів в умовах закладів вищої освіти, модернізації організації педагогічної підтримки у Великій Британії, а також на педагогічній підтримці майбутніх учителів вищої школи у процесі професійної підготовки.

Встановлено, що лише у 2016 році в педагогічному полі українських учених з'являються праці, які стосуються архітектоніки тьюторингу у вищій школі, тьюторингу як технології супроводу особистісно-професійного розвитку студентів, тьюторства як засобу задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства, шляхів упровадження тьюторської системи, порівняльної характеристики діяльності куратора і тьютора. Класифікація праць британських дослідників викликає труднощі, спричинені різним розумінням поняття тьюторингу, що може відповідати викладачеві університету, який працює з малою групою студентів, кураторові академічної групи, індивідуальному репетиторові або консультантові, університетському

керівникові / наставникові студента під час проходження педагогічної практики.

Аналіз українських джерел щодо питання менторингу засвідчив, що це поняття не дуже поширене в Україні. Натомість у Великій Британії на нього звернено більше уваги, адже британські науковці вважають, що саме ментор підвищує ефективність навчання відносин майбутніх учителів і вчителів вищого навчального закладу.

Доведено, що зарубіжні та українські вчені консалтингу як формі педагогічної підтримки присвятили увагу переважно два останні десятиліття. Ці публікації фокусуються на проблемі консалтингу як професійної діяльності, на змісті діяльності консультанта, який надає педагогічну підтримку майбутнім учителям.

Незначна кількість українських і зарубіжних праць присвячена питанню професійного становлення молодого учителя. Британські науковці наголошують на вказівках щодо вступу на посаду молодого вчителя, натомість українські – на сучасних підходах до організації роботи з молодими учителями.

Охарактеризовано можливі моделі професійної підготовки майбутніх освітян у Великій Британії до професійної діяльності: підготовка бакалаврів, післядипломна підготовка вчителів, початкова підготовка вчителів, орієнтована на майбутніх учителів початкової школи (SCITT), навчальна програма “Teach first”, класи працевлаштування в галузі зайнятості, програма зареєстрованих учителів, підготовка вчителів на основі оцінювання.

Встановлено, що у Великій Британії важливе місце в базовій підготовці фахівців займають Національний стандарт кваліфікованого вчителя та Національний курикулум базової підготовки вчителя, які є важливими в підготовці майбутніх учителів у Великій Британії, визначають та формують професійні цінності, що є основними в діяльності британських учителів.

Виокремлено заклади вищої освіти, у яких відбувається підготовка майбутніх учителів: університети (тривалість 1–2 роки, 3 роки, 3–4 роки,

4 роки), коледжі (тривалість навчання 3–4 роки), центри післядипломної освіти (тривалість навчання 10 тижнів – 2 роки). Для подальшого аналізу програм підготовки вчителів визначено три групи університетів: старі університети, громадські університети, нові університети.

Розкрито основні форми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у вищій педагогічній освіті Великої Британії, зокрема менторинг, тьюторинг і консалтинг.

Встановлено, що менторинг як форма педагогічної підтримки надається майбутнім учителям у школі під час проходження педагогічної практики, а менторами в цьому разі переважно є досвідчені вчителі. Унаслідок аналізу праць британських учених узагальнено три основні компоненти, з яких складається менторинг: *реляційний компонент*, що стосується особистісних і професійних відносин між ментором і майбутнім учителем, а також їхніх обов'язків; *розвивальний компонент*, пов'язаний із формулюванням і досягненням мети партнерства; *змістовий компонент*, що визначається основними аспектами первинної професійної соціалізації та подальшого професійного розвитку майбутнього вчителя. Встановлено, що у британських школах існують такі форми менторингу: традиційна (педагогічна підтримка майбутнього вчителя учителем-ментором); рівна (педагогічна підтримка одного майбутнього вчителя іншим); групова (педагогічна підтримка майбутнього вчителя групою інших майбутніх учителів); електронна (надання педагогічної підтримки з використанням різних форм інформаційних та комунікаційних технологій); зворотна (майбутній учитель виконує функції ментора для більш досвідченого вчителя).

Аналіз праць британських учених дав змогу встановити, що тьюторинг як форму педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії надають в університеті викладачі предметів психолого-педагогічного циклу і методики. На основі проведеного аналізу з'ясовано, що така форма партнерської взаємодії викладачів і студентів виникла в

середньовічних університетах, зокрема Оксфорді та Кембриджі, але була адаптована до надання педагогічної підтримки майбутнім учителям значно пізніше.

Визначено та узагальнено основні цілі тьюторингу та його основні функції. Охарактеризовано посаду тьютора, його роль у професійному становленні молодого вчителя, обов'язки та навички, якими має володіти тьютор.

Узагальнено основні форми тьюторингу: традиційна, або особиста, форма (викладач-тьютор – студент), рівна форма (студент – студент), групова форма (викладач-тьютор – мала група студентів) та електронна, або онлайн-форма.

Аналіз праць британських учених дав можливість установити, що консалтинг як форму педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії надають не викладачі, а фахівці певного профілю: консультант із професійної орієнтації, психолог, коуч та ін.

Охарактеризовано особливості надання послуг консультантом та його основні навички у процесі педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів. Описано основні форми консалтингу: традиційна (зустрічами майбутніх учителів з консультантами віч-на-віч з метою дослідження труднощів, які виникли під час навчання чи педагогічної практики); групова (підтримка консультантом (ами) групи майбутніх учителів під час консультаційних сесій); рівна (коли майбутній учитель звертається за допомогою до іншого студента, який є майбутнім фахівцем із психології та інших сфер консалтингу) та онлайн-консультування.

Окреслено перспективи використання британського досвіду педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні. З цією метою на основі аналізу особливостей організації педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні розроблено рекомендації щодо використання конструктивного британського досвіду.

Унаслідок аналізу освітньо-професійних програм підготовки вчителів у

чотирьох українських педагогічних університетах (Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Сумському державному педагогічному університеті імені Антона Макаренка, Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка та Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова) встановлено, що надання педагогічної підтримки закладено у зміст усіх компонентів освітньої програми – обов'язкових та вибіркових, проте найбільш потужною вона має бути під час проходження майбутніми вчителями педагогічної практики. Виявлено, що під час практичної підготовки майбутніх учителів наставники (ментори) допомагають їм досягнути кращого результату у професійній діяльності.

Охарактеризовано програму супервізії, започатковану в 2018 році для здійснення професійної підтримки та професійного розвитку педагогічних працівників в умовах Нової української школи. Роз'яснено відмінності між учителем-наставником і супервізором, які полягають у тому, що вчитель-наставник є педагогічним працівником школи, який надає педагогічну підтримку майбутньому або молодому вчителю в межах школи, а супервізор є експертом з-поза школи, який, крім надання педагогічної підтримки, виконує ще і функцію зовнішнього контролю.

На основі аналізу посадових обов'язків науково-педагогічних працівників встановлено, що найближчим до ролі тьютора є керівник педагогічної практики студентів, який надає їм педагогічну підтримку як викладач університету, виконуючи управлінську, діагностичну, цілепокладальну, методичну функції, а також функції налагодження спілкування, контролю, рефлексії, аналізу та пояснення власного досвіду. На основі порівняльного аналізу функцій, представлених в українському і британському педагогічному полі, встановлено, що, незважаючи на збіг за суттю з функціями університетського керівника педагогічної практики, охарактеризованими британськими дослідниками, недооцінюється агентність українських студентів.

Характеристику консалтингу (в українському педагогічному полі –

консультування) як однієї з форм педагогічної підтримки майбутніх учителів здійснено через аналіз матеріалів практичного спрямування, а саме методичних рекомендацій, посібників та вебсайтів закладів вищої освіти. Встановлено, що в українських ЗВО теоретично консультування охоплює широкий спектр видів діяльності, у якому консультанти допомагають майбутнім учителям вирішувати проблеми, пов'язані з їхньою професійною діяльністю.

При розробці рекомендацій щодо використання британського досвіду педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні взято до уваги нормативний, інституційний та індивідуальний рівні. На нормативному рівні враховано те, як педагогічна підтримка майбутніх учителів представлена в нормативних документах (законах, концепціях, положеннях, тощо). На інституційному рівні розглянуто, як ефективний британський досвід організації педагогічної підтримки майбутніх учителів в університетах, школах, формальних і неформальних центрах професійної підготовки вчителів та в партнерстві цих інституцій може бути використаний в Україні. На індивідуальному рівні увагу зосереджено на можливостях саморозвитку та самовдосконалення майбутніх учителів, які використовують британські педагоги і які є доступними і для студентів педагогічних спеціальностей українських університетів.

**Практичне значення** отриманих результатів дослідження полягає в тому, що висновки дослідження та авторські рекомендації щодо педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії, її змісту, організаційних форм можуть бути застосовані в Україні на нормативному, інституційному й індивідуальному рівнях. Результати дослідження також можуть бути використані при оновленні освітніх програм та окремих освітніх компонентів (Порівняльна педагогіка, Історія педагогіки, Історія зарубіжних освітньо-виховних систем) зі спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки, 012 Початкова освіта та 014 Середня освіта.

**Ключові слова:** педагогічна підтримка, професійний розвиток, майбутній учитель, менторинг, тьюторинг, консалтинг, Велика Британія.



## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

### Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

#### Статті у наукових фахових виданнях України

1. Палагута І. В. Основні форми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великобританії. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2016. № 1(27). С. 84–90.
2. Палагута І. В. Педагогічна підтримка професійного самопізнання майбутніх учителів у їхній фаховій підготовці. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2016. Вип. 14. С. 364–369.
3. Палагута І. В. Етапи організації педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії. *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка*. Дрогобич, 2017. С. 129–138.
4. Палагута І. В. The organization of pedagogical support of future teacher's professional development. *Порівняльно-педагогічні студії*. Умань, 2017. № 2(32). С. 12–16.
5. Palaguta I. Support to teacher's professional development in Ukraine and England: evidence from TALIS survey. *Studies in comparative education*. 2019. № 1(37). P. 46–53.
6. Palaguta I. Pedagogical support of future teacher's professional development in Ukraine. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 2. С. 51–55.
7. Заболотна О. А., Палагута І. В. Менторинг як форма педагогічної підтримки майбутніх учителів в Україні та Великій Британії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2021. С. 273–283.
8. Palaguta I. Foreign language future teacher's pedagogical support in Ukraine. *Педагогічні науки: теорія та практика*. Запоріжжя, 2022. № 1. С. 160–167.

### Статті у наукових виданнях інших держав

9. Palaguta I. Pedagogical support of future teacher's professional self-knowledge. *Sciences of Europe*. 2021. № 64. P. 20–23.
10. Palaguta I. Preparation of teachers-tutors for using information and communication technologies in the educational process. *Sciences of Europe*. 2022. № 87. P. 8–11.
11. Palaguta I. The role of counseling services in future teachers' pedagogical support in universities and colleges of Great Britain. *Sciences of Europe*. 2023. P. 62–64.

### Опубліковані праці апробаційного характеру

12. Палагута І. В. Основні підходи до організації педагогічної підтримки майбутніх вчителів іноземної мови у процесі навчання. *Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Умань: ФПО Жовтий О. О., 2015. С. 217–219.
13. Палагута І. В. Тьюторство як одна із форм підтримки майбутнього учителя у Великій Британії. *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст*: матеріали Міжнар. наук. конф. Умань, 2017. С. 82–85.
14. Палагута І. В. Педагогічна підтримка вчителя-початківця у Великій Британії. *Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні*: матеріали I-ї Міжнар. наук. конф. Київ: УАДО, 2017. С. 140–143.
15. Палагута І. В. Tutoring as one of the main forms of future teacher's support in Great Britain. *Імплементация європейських освітніх стандартів в українські освітні дослідження*: матеріали II-ї Міжнар. наук. конф. Київ: УАДО, 2018. С. 111–113.
16. Palaguta I. Teacher's training improvement in Great Britain: experience for Ukraine. *Сучасний рух науки*: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Дніпро, 2019. С. 670–675.
17. Палагута І. В. Основні підходи до проблеми тьюторства як однієї із

- форм педагогічної підтримки молодого фахівця. *Наука и образование в условиях цивилизационных изменений*: матеріали 1-ой Міжнарод. науч.-практ. конф. Лодзь (Польща), 2019. С. 10–14.
18. Палагута І. В. Main approaches to future teacher's tutoring in Ukraine. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії*: матеріали ХІ Міжнарод. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав, 2021. С. 64–65.
19. Palaguta I. Mentoring of Ukrainian future teachers during their professional development. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі*: матеріали ІV Всеукр. (з міжнарод. участю) наук.-практ. конф. молодих учених. Харків, 2022. С. 226–228.
20. Палагута І. В. Консалтинг як одна із форм педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх педагогів у Великій Британії. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика*: матеріали ХІІІ Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. Умань, 2022. С. 181–185.
21. Палагута І. В. Роль педагогічного консалтингу у професійному становленні молодого фахівця. *Соціально-гуманітарні студії: інновації, виклики та перспективи*: матеріали І Міжнарод. наук. конф. Житомир, 2023. С. 365–368.

## ABSTRACT

*Palaguta I. V.* Pedagogical support of future teachers' professional development in Great Britain. – The qualifying research work on the rights of the manuscript.

The thesis for Ph.D. in Philosophy degree, specialty 011 “Educational, pedagogical sciences” – Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 2023.

For the first time, a normative support and forms of a pedagogical support of future teachers' professional development in Great Britain (mentoring, tutoring and consulting) have been analyzed; their components (relational, developmental and content), forms of work with future teachers (traditional (one-on-one), peer to peer, group, electronic (E-) and reverse) have been systematized, theoretical (evidence-based approaches of British scientists, researching a scientific problem; interdisciplinarity as a basis of a scientific research; multiple terminological approaches to key concepts), normative (flexibility of a normative support; autonomy of institutions of teachers' training; standardization as a mechanism for ensuring the quality of teachers' training; interconnectedness of elements of a normative support of teachers' professional development in Great Britain) and practical (systematic, regular and punctuality of cooperation; interconnection of relational, developmental and content components; multi-level providing of a pedagogical support (traditional, equal, group and reverse forms); combination of different methods of providing a pedagogical support; orientation on practical activities; setting specific and realistic goals of a cooperation; mutual respect, trust and emotionally safe environment; combination of different communication channels) principles of a pedagogical support of future teachers' professional development; a comparative analysis has been conducted and recommendations for the use of a constructive experience of Great Britain in institutions of higher education in Ukraine at normative, institutional and individual levels have been developed; the characterization of a system of teacher's education in Great Britain, as well as the essence of the key concepts of the study have been clarified:

“pedagogical support of future teachers’ professional development”; “mentoring”; “tutoring”; “consulting”; methodological materials for organizing pedagogical support of future teachers professional development; further development of approaches to providing pedagogical support of future teachers’ professional development in Ukraine have been improved.

The level of a problem development has been analyzed, a conceptual and terminological analysis of concepts related to the study has been conducted, and a preparation of future teachers for a professional activity in Great Britain has been considered.

It has been found that Ukrainian scientists have focused their research on the peculiarities of a pedagogical support, in particular, technologies of its organization, formation, requirements for its implementation, a system development of future teachers, peculiarities of future teachers’ pedagogical support in institutions of higher education, modernization of the organization of pedagogical support in Great Britain, as well as a pedagogical support of future teachers in a process of a professional training.

It has been established that only in 2016 in a pedagogical field of Ukrainian scientists there appeared works related to a architectonics of tutoring in a higher education, tutoring as a technology of supporting students’ personal and professional development, tutoring as a means of meeting educational needs of an individual, a country and society, ways of implementing a tutoring system, comparative characteristics of activities of a supervisor and a tutor. The classification of works of British scientists causes difficulties due to different understanding of a concept of tutoring, which may correspond to a university teacher, who works with a small group of students, a supervisor of an academic group, an individual tutor or consultant, a university supervisor/mentor of a student during a pedagogical practice.

The analysis of Ukrainian sources on the concept of mentoring has shown that this concept is not very common in Ukraine. Instead, in Great Britain, it is more widely used, as British scientists believe that it is a mentor who increases the

effectiveness of teaching relationship between future teachers and teachers of institutions of higher education.

It has been proved that foreign and Ukrainian scientists have paid attention to consulting as a form of a pedagogical support mainly in the last two decades. These publications focus on a problem of consulting as a professional activity, on a content of activities of a consultant who provides pedagogical support to future teachers.

A small number of Ukrainian and foreign works are devoted to the concept of a professional development of young teachers. British scientists emphasize the guidelines for a young teacher's becoming, while Ukrainian scientists focus on modern approaches of organizing work with young teachers.

Possible models of future educators' professional preparation to professional activity have been characterized: bachelor's training, postgraduate teacher's training, initial teacher's training focused on future primary school teachers (SCITT), the "Teach first" curriculum, employment placement classes, the registered teacher's program, and assessment-based teacher's training.

It has been established that in Great Britain, an important place in a training of specialists is occupied by the National Qualifications Standard for Teachers and the National Curriculum for Initial Teacher Education, which are important in the training of future teachers in Great Britain, define and form professional values that are fundamental to British teachers' activities.

Institutions of higher education where future teachers are trained have been identified: universities (duration 1–2 years, 3 years, 3–4 years, 4 years), colleges (duration 3–4 years), postgraduate educational centers (duration 10 weeks – 2 years). For further analysis of teachers' educational programs, three groups of universities have been identified: old universities, public universities and new universities.

The main forms of a pedagogical support of future teachers' professional development in institutions of higher education in Great Britain, including mentoring, tutoring and consulting have been revealed.

It has been established that mentoring as a form of a pedagogical support is provided to future teachers at school during their pedagogical practice, and mentors in this case are mainly experienced teachers. Based on the analysis of the works of British scientists, three main components of mentoring have been summarized: the relational component, which concerns a personal and a professional relationship between a mentor and a future teacher, as well as their responsibilities; the developmental component, which is related to a formulation and achievement of a goal of a partnership; the content component, which is determined by the main aspects of a primary professional socialization and a further professional development of a future teacher. It has been established that in British schools there are the following forms of mentoring: traditional (pedagogical support of a future teacher by a mentor teacher); peer (pedagogical support of one future teacher by another); group (pedagogical support of a future teacher by a group of other future teachers); electronic (providing pedagogical support using various forms of information and communication technologies); reverse (a future teacher acts as a mentor for a more experienced teacher).

An analysis of works of British scientists has made it possible to establish that tutoring as a form of a pedagogical support of future teachers' professional development in Great Britain is provided at the university by teachers of psychological and pedagogical subjects. Based on the analysis, it has been found that this form of a partnership interaction between teachers and students has been emerged in medieval universities, in particular Oxford and Cambridge, but has been adapted to provide a pedagogical support to future teachers later.

The main goals of tutoring and its main functions have been defined and summarized. Tutors' positions, their role in the professional development of a young teacher, responsibilities and skills that tutors should have, have been characterized.

The main forms of tutoring have been summarized: traditional, or personal, form (teacher-tutor – student), peer-to-peer form (student – student), group form (teacher-tutor – small group of students) and online form.

The analysis of works of British scientists has made it possible to establish that consulting as a form of a pedagogical support of future teachers' professional development in Great Britain is provided not by teachers, but by specialists of a certain profile: a career counselor, psychologist, coach, etc.

The peculiarities of providing services by consultants and their main skills in the process of pedagogical support of future teachers' professional development have been characterized. The main forms of counseling have been described: traditional (face-to-face meetings of future teachers with counselors to explore difficulties during their studies or a pedagogical practice); group (support by a counselor or counselors to a group of future teachers during counseling sessions); peer (when a future teacher seeks help from another student who is a future specialist in psychology and other areas of counseling) and online counseling.

The prospects of using the British experience of a pedagogical support of future teachers' professional development in Ukraine have been outlined. With this aim, on the base of analysis of the peculiarities of an organization of a pedagogical support of future teachers' professional development in Ukraine, recommendations for the use of a constructive British experience have been developed.

The analysis of educational and professional teacher's training programs at four Ukrainian pedagogical universities (Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Anton Makarenko Sumy State Pedagogical University, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University and Mykhailo Drahomanov National Pedagogical University) has been revealed that a providing of a pedagogical support is included in the content of all components of an educational program – compulsory and elective, but the most important is mentoring during a pedagogical practice. It has been found that during a future teachers' practical training, mentors help them to achieve better results in their professional activities.

The supervision program, launched in 2018 to provide professional support and professional development of teachers in New Ukrainian School has been characterized. The differences between a mentor teacher and a supervisor have been explained, which are that a mentor teacher is a school teacher who provides



pedagogical support to a future or young teacher in school, and a supervisor is an expert from outside the school, who in addition to provide pedagogical support, also performs the function of an external control.

Based on the analysis of a job responsibilities of an academic staff, it has been found that the closest to the role of a tutor is the head of students pedagogical practice, who provides them a pedagogical support as a university teacher, performing managerial, diagnostic, goal-setting, methodological functions, as well as the functions of establishing communication, control, reflection, analysis and explanation of their own experience. Based on a comparative analysis of the functions represented in the Ukrainian and British pedagogical field, it has been established that, despite the coincidence in essence with the functions of the university supervisor of pedagogical practice characterized by British researchers, the agency of Ukrainian students is underestimated.

The characterization of consulting as a form of a pedagogical support of future teachers has been carried out through the analysis of practical materials, namely, methodological recommendations, guidelines and websites of institutions of higher education. It has been established that in Ukrainian institutions of higher education, theoretically, counseling covers a wide range of activities in which consultants help future teachers to solve problems related to their professional activities.

When developing recommendations for the use of British experience in pedagogical support of future teachers' professional development in Ukraine, the normative, institutional and individual levels have been taken into account. At the normative level, we have considered how pedagogical support of future teachers is presented in normative documents (laws, concepts, regulations, etc.). The institutional level has been characterized according the effective British experience of organizing pedagogical support of future teachers in universities, schools, formal and informal teacher training centers and in partnerships between these institutions can be used in Ukraine. At the individual level, attention has been focused on the opportunities for self-development and self-improvement of future

teachers which are used by British teachers and also available to students of pedagogical specialties in Ukrainian universities.

The practical significance of the results of the study is that the conclusions of the study and the author's recommendations according to a pedagogical support of future teachers' professional development in Great Britain, its content, organizational forms can be applied in Ukraine at the normative, institutional and individual levels. The results of the research can also be used to update educational programs and individual educational components (Comparative Pedagogy, History of Pedagogy, History of Foreign Educational Systems) in the specialties 011 Educational, Pedagogical Sciences, 012 Primary Education and 014 Secondary Education.

**Keywords:** pedagogical support, professional development, future teacher, mentoring, tutoring, consulting, Great Britain.

## **LIST OF AUTHORS PUBLICATIONS**

### **Research works in which the main scientific results of the thesis are published**

#### **Articles in scientific professional publications in Ukraine**

1. Palahuta, I. V. (2016). Osnovni formy pedahohichnoi pidtrymky profesiinoho rozvytku maibutnikh uchyteliv u Velykobrytanii [The main forms of pedagogical support for the professional development of future teachers in Great Britain]. *Porivnialno-pedahohichni studii – Studies in Comparative Education*, 1(27), 84–90.
2. Palahuta, I. V. (2016). Pedahohichna pidtrymka profesiinoho samopiznannia maibutnikh uchyteliv u yikhonii fakhovii pidhotovtsi [Pedagogical support of professional self-awareness of future teachers in their professional training]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of modern teacher training*. Uman, issue 14, 364–369.
3. Palahuta, I. V. (2017). Etapy orhanizatsii pedahohichnoi pidtrymky

profesiinoho rozvytku maibutnikh uchyteliv u Velykii Brytanii [Stages of organizing pedagogical support for the professional development of future teachers in Great Britain]. *Liudynoznavchi studii. Serii: Pedahohika – Humanities studies. Series: Pedagogy*. Drohobych, 129–138.

4. Palahuta, I. V. (2017). The organization of pedagogical support of future teacher's professional development. *Porivnialno-pedahohichni studii – Studies in Comparative Education*. Uman, 2(32), 12–16.
5. Palaguta, I. (2019). Support to teacher's professional development in Ukraine and England: evidence from TALIS survey. *Studies in comparative education*, 1(37), 46–53.
6. Palaguta, I. (2019). Pedagogical support of future teacher's professional development in Ukraine. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, Vol. 2, 51–55.
7. Zabolotna, O. A., Palahuta, I. V. (2021). Mentorynh yak forma pedahohichnoi pidtrymky maibutnikh uchyteliv v Ukraini ta Velykii Brytanii [Mentoring as a form of pedagogical support for future teachers in Ukraine and Great Britain]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Sumy, 273–283.
8. Palaguta, I. (2022). Foreign language future teacher's pedagogical support in Ukraine. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical sciences: theory and practice*. Zaporizhzhia, 1, 160–167.

#### **Articles in scientific journals of other countries**

9. Palaguta, I. (2021). Pedagogical support of future teacher's professional self-knowledge. *Sciences of Europe*, 64, P. 20–23.
10. Palaguta, I. (2022). Preparation of teachers-tutors for using information and communication technologies in the educational process. *Sciences of Europe*, 87, 8–11.
11. Palaguta, I. (2023). The role of counseling services in future teachers' pedagogical support in universities and colleges of Great Britain. *Sciences of Europe*, 62–64.

### Research works which certify the approbation of the material of the thesis

12. Palahuta, I. V. (2015). Osnovni pidkhody do orhanizatsii pedahohichnoi pidtrymky maibutnikh vchyteliv inozemnoi movy u protsesi navchannia [Basic approaches to the organization of pedagogical support for future foreign language teachers in the learning process]. *Suchasna inshomovna osvita v Ukraini: stan, problemy, perspektyvy – Modern foreign language education in Ukraine: state, problems, prospects*: proceedings of the II International Scientific and Practical Internet Conference. Uman: FPO Zhovtyi O. O., 217–219.
13. Palahuta, I. V. (2017). Tiutorstvo yak odna iz form pidtrymky maibutnoho uchytelia u Velykii Brytanii [Tutoring as one of the forms of support for future teachers in Great Britain]. *Transformatsii v ukrainskii osviti i naukovykh doslidzhenniakh: svitovyi kontekst – Transformations in Ukrainian education and scientific research: the global context*: proceedings of the International Scientific Conference. Uman, 82–85.
14. Palahuta, I. V. (2017). Pedahohichna pidtrymka vchytelia-pochatkivtsia u Velykii Brytanii [Pedagogical support for a novice teacher in Great Britain]. *Empyrychni doslidzhennia dlia reformuvannia osvity v Ukraini – Empirical studies for reforming education in Ukraine*: proceedings of the I International Scientific Conference. Kyiv: UADO, 140–143.
15. Palahuta, I. V. (2018). Tutoring as one of the main forms of future teacher's support in Great Britain. *Implementatsiia yevropeiskykh osvitnikh standartiv v ukrainski osvitni doslidzhennia – Implementation of European educational standards in Ukrainian educational research*: proceedings of the II International Scientific Conference. Kyiv: UADO, 111–113.
16. Palaguta I. (2019). Teacher's training improvement in Great Britain: experience for Ukraine. *Suchasnyi rukh nauky – Modern movement of science*: proceedings of the VIII International Scientific and Practical Internet Conference. Dnipro, 670–675.
17. Palahuta, I. V. (2019). Osnovni pidkhody do problemy tiutorstva yak odniiei

- iz form pedahohichnoi pidtrymky molodoho fakhivtsia [Basic approaches to the problem of tutoring as one of the forms of pedagogical support for a young specialist]. *Nauka i obrazovanie v usloviyakh tsivilizatsionnikh izmenenii – Science and education in the conditions of civilizational changes: proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. Lodz (Polsha), 10–14.
18. Palahuta, I. V. (2021). Main approaches to future teacher's tutoring in Ukraine. *Problemy ta perspektyvy rozvytku suchasnoi nauky v krainakh Yevropy ta Azii – Problems and prospects of the development of modern science in the countries of Europe and Asia: proceedings of the XLI International Scientific and Practical Internet Conference*. Pereiaslav, 64–65.
  19. Palaguta, I. (2022). Mentoring of Ukrainian future teachers during their professional development. *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii v tsyfvrovii shkoli – Innovative pedagogical technologies in the digital school: proceedings of the IV All-Ukrainian Scientific and Practical Conference*. Harkiv, 226–228.
  20. Palahuta, I. V. (2022). Konsaltnyh yak odna iz form pedahohichnoi pidtrymky profesiinoho rozvytku maibutnikh pedahohiv u Velykii Brytanii [Consulting as one of the forms of pedagogical support for the professional development of future teachers in Great Britain]. *Aktualni problemy pidhotovky suchasnoho pedahoha: teoriia, istoriia, praktyka – Actual problems of modern teacher training: theory, history, practice: proceedings of the XIII All-Ukrainian Scientific and Practical Online Conference*. Uman, 181–185.
  21. Palahuta, I. V. (2023). Rol pedahohichnoho konsaltnhu u profesiinomu stanovlenni molodoho fakhivtsia [The role of pedagogical consulting in the professional formation of a young specialist]. *Sotsialno-humanitarni studii: innovatsii, vyklyky ta perspektyvy – Social and humanitarian studies: innovations, challenges and prospects: proceedings of the I International Scientific Conference*. Zhytomyr, 365–368.

## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ .....	23
ВСТУП .....	24
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ Й НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ .....	33
1.1. Ступінь розробленості проблеми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії .....	33
1.2. Характеристика поняттєво-категорійного апарату дослідження .....	47
1.3. Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності у Великій Британії .....	65
Висновки до першого розділу .....	82
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ .....	86
2.1. Менторинг як форма педагогічної підтримки майбутніх учителів у Великій Британії .....	86
2.2. Тьюторинг як форма педагогічної підтримки майбутніх учителів у Великій Британії .....	103
2.3. Консалтинг як форма педагогічної підтримки майбутніх учителів у Великій Британії .....	122
Висновки до другого розділу .....	144
РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ КОНСТРУКТИВНОГО БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ .....	148
3.1. Особливості організації педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні .....	148
3.2. Рекомендації щодо використання британського досвіду педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні .....	163
Висновки до третього розділу .....	182
ВИСНОВКИ .....	185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	193
ДОДАТКИ .....	226

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

<b>Україномовна аббревіатура</b>	<b>Розшифрування</b>	<b>Англомовна аббревіатура</b>	<b>Розшифрування</b>
БАК	Британська Асоціація Консультування	BAC	British Association for Counselling
БМ	Бакалавр мистецтв	BA	Bachelor of Arts
БН	Бакалавр наук	BS	Bachelor of Science
БО	Бакалавр освіти	BED	Bachelor of Education
ВКВ	Висококваліфіковані вчителі	AST	Advanced Skills Teachers
МО	Магістр освіти	MA	Master of Arts
МОВН	Міжнародне опитування щодо викладання і навчання	TALIS	Teaching and Learning International Survey
НСАГ	Національна стратегія арифметичної грамотності	NNS	National Numeracy Strategy
НСГ	Національна стратегія грамотності	NLS	National Literacy Strategy
ОЕСР	Організація економічного співробітництва та розвитку	OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
СКВ	Статус кваліфікованого вчителя	QTS	Qualified Teacher Status
СПДО	Сертифікат післядипломної освіти	PGCE	Post-graduate certificate in education
ПДВ	Програма для випускників	GTP	The Graduate Teaching Program
ПЗВ	Програма зареєстрованих вчителів	RTP	Registered Teachers Program
ППВОНІШ	Початкова підготовка вчителів орієнтована на школу	SCITT	School-centered initial teacher training

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Незважаючи на складну ситуацію в українській освіті, спричинену повномасштабною війною, продовжується реалізація комплексної реформи «Нова українська школа», яка передбачає трансформацію середньої освіти. Одним із головних агентів змін є вчитель, тому беззаперечною є необхідність модернізації системи вищої педагогічної освіти і забезпечення якісної багаторівневої підготовки фахівців, яка є можливою лише за умови партнерства закладів середньої і вищої освіти. У такій ситуації педагогічна підтримка майбутніх учителів набуває особливої актуальності, адже вона підвищує якість підготовки майбутніх учителів, формує їхню резильєнтність, перешкоджає відтоку з професії і забезпечує зв'язок школи й університету.

Вимоги, що висуваються до майбутнього вчителя, знайшли відображення у низці нормативних документів: Закон України «Про освіту» (2017) [64], Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) [65], Державний стандарт початкової освіти (2018) [67], Концепція Нової української школи (2016) [66], Концепція розвитку педагогічної освіти (2018) [66], Типове положення про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа» (2018) [63], лист МОНУ «Про центри професійного розвитку педагогічних працівників» (2020) [69] та ін. Проте поза увагою залишається підготовка майбутніх вчителів і надання їм комплексної педагогічної підтримки, що наголошує на необхідності вивчення міжнародного досвіду її успішного забезпечення.

Підтримці вчителів присвячено низку документів і проєктів загальноєвропейського рівня, які реалізуються за підтримки Європейської комісії і висвітлюються на її офіційному сайті і на сайті “European School Education Platform”. Хоча Велика Британія у результаті брекзиту перестала бути членом Європейського Союзу, вона беззаперечно підтримує європейські цінності і відповідно ґрунтує на них підготовку вчителів. Педагогічна



підтримка є інтегрованою частиною підготовки майбутніх учителів та їхнього подальшого професійного розвитку, що має тривалу традицію застосування і експериментальної перевірки. Основними формами педагогічної підтримки майбутніх учителів у Великій Британії є тьюторство, менторство і консалтинг.

Те, що вони мають тривалу історію функціонування в освіті, доводить той факт, що у Великій Британії з 1994 року видають журнал «Менторство і тьюторство: партнерство в навчанні» [253] (у 1993 році виходив під назвою «Менторинг»). Метою цього часопису є ознайомлення широкого загалу зі змістом, формами, методами і технологіями тьюторства і менторства як в освіті, так і в інших контекстах. Показовою є назва часопису, яка вказує на те, що менторство і тьюторство є виявами партнерського підходу до навчання, отже, при підготовці вчителів у закладах педагогічної освіти тьютор і ментор є їхнім партнером, що впливає на форми і методи роботи, на первинну професійну соціалізацію.

Загальному огляду теорії і практики педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у системі вищої освіти Великої Британії присвячено праці таких науковців, як М. Барбер (M. Barber) [146], Дж. Фарлонг (J. Furlong) [185], Л. Бартон (L. Barton), С. Майлс (S. Miles), Дж. Вітті (J. Whitty) [186], А. Смізерс (A. Smithers), П. Робінсон (P. Robinson) [304], Р. Болам (R. Bolam), Д. Веіндлінг (D. Weindling) [149], Д. Харіс (D. Harris), Т. Сасс (T. Sass) [200], М. Клемент (M. Clement), Р. Ванденберг (R. Vandenberghe) [166], М. Флорес (M. Flores) [184], М. Кілеві (M. Killeavy) [224], Дж. Хібберт (J. Hiebert), А. Моріс (A. Morris), Д. Берк (D. Berk), А. Дженсен (A. Jansen), Дж. Купер (J. Cooper), А. Алварado (A. Alvarado) [204] та ін.

Аспекти дослідження проблеми підготовки, становлення та професійного розвитку майбутнього учителя знайшли своє відображення у працях таких науковців, як В. Безлюдна [4], [5], [6]; М. Бойченко [11], [150], [151]; О. Гончарова [19], [58], [192]; Н. Коляда [49], [50], [230]; О. Комар [51], [52], [228].

Особливості педагогічної підтримки майбутніх учителів як педагогічна проблема найбільшою мірою представлені у працях українських дослідників за 2003–2016 рр. Аналіз досліджень дав можливість чітко простежити, що інтерес до цієї дослідницької проблеми простежується з 2003–2004 рр.: 2004 року в Україні було видано статтю «Педагогічна підтримка як умова самовизначення майбутніх учителів», що була фактично однією з перших, що привернула увагу до означеної проблеми [55]. Проблеми педагогічної підтримки, педагогічного супроводу як системи можливостей для підвищення успіхів студентів у навчально-пізнавальній та навчально-дослідницькій діяльності у процесі професійної підготовки розглянуто такими українськими науковцями: І. Карапузова [40], [36], [37], [38], [39], [43], [41], [42], [44], [45], Н. Скрипник [121], В. Саюк [117], М. Бедевельська [0], Н. Мирончук [60].

Аналіз найновіших праць (2022 р.) засвідчив, що акценти змістилися в напрямку формування професійно-педагогічної спрямованості [98], професійно-педагогічної культури [35], професійної майстерності [129], творчого потенціалу [115]. Окрему групу становлять навички 21-го століття, які сприяють підвищенню ефективності педагогічної підтримки, тобто творчість та інноваційність [13]; грамотність у галузі інформаційно-комунікаційних технологій [83], [28], [15], [61], [125], [54], [47]; соціальні навички та навички, пов'язані зі співіснуванням різних культур [70]; продуктивність і вміння з'ясовувати та враховувати кількісні показники [48]; лідерство та відповідальність [130].

Незважаючи на дослідження окремих аспектів означеної педагогічної проблеми в Україні, залишається відкритим питання про вивчення ефективного британського досвіду педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів, який зазнав експериментальної перевірки і має потужний навчально-методичний супровід.

На основі аналізу стану і перспектив надання українським майбутнім учителям педагогічної підтримки можемо сформулювати ряд об'єктивних суперечностей між:

- потребою суспільства у інноваційних учителях, які мають потенціал для реалізації реформи «Нова українська школа» і недостатній рівень готовності випускників закладів вищої педагогічної освіти до інноваційної практичної діяльності;
- необхідністю системної співпраці між закладами вищої освіти, які забезпечують підготовку вчителів, і закладами загальної середньої освіти, які є місцем їхнього працевлаштування і відсутністю оптимальних умов для забезпечення такого партнерства;
- інтеграцією української системи освіти у європейський освітній простір і недостатнім вивченням і впровадженням зарубіжного досвіду педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів;
- назрілою необхідністю впровадження змін у систему забезпечення педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів і нерозробленістю її навчально-методичного супроводу.

Актуальність проблеми, цінність досвіду організації системи надання майбутнім учителям педагогічної підтримки у Великій Британії, а також необхідність розв'язання суперечностей, що існують у сучасному освітньому просторі України, зумовили вибір теми дослідження: **«Педагогічна підтримка професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження є складником комплексної теми Лабораторії педагогічної компаративістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Інноваційний потенціал порівняльно-педагогічних досліджень для розвитку освіти в Україні» (державний реєстраційний номер 0111U009200). Тему дослідження затверджено вченою радою університету (протокол № 8 від 23 лютого 2015 року) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 28 квітня 2015 р.).

**Мета дослідження** – обґрунтувати і проаналізувати теоретичні, нормативні та практичні засади педагогічної підтримки професійного

розвитку майбутніх учителів у Великій Британії.

Відповідно до теми та мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Визначити стан розробленості наукової проблеми та поняттєво-термінологічний апарат дослідження педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії.
2. Охарактеризувати систему підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності у Великій Британії.
3. Дослідити форми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії.
4. Здійснити порівняльний аналіз педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії та в Україні.
5. Розробити рекомендації щодо використання конструктивного досвіду Великої Британії для педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні.

**Об'єкт дослідження** – процес професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії й Україні.

**Предмет дослідження** – теоретичне, нормативне і практичне забезпечення педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії.

**Методи дослідження.** Під час дослідження було застосовано низку методів, зокрема, загально та конкретнонаукові методи:

*загальнонаукові:* аналіз застосовано на всіх етапах дослідження в процесі визначення основних форм педагогічної підтримки майбутніх учителів у Великій Британії; синтез уможливив поєднання ключових ідей, висвітлених у працях теоретиків і практиків британської педагогічної освіти; зіставлення використано для порівняння британської й української систем надання майбутнім учителям педагогічної підтримки; порівняння дало змогу виокремити ключові риси національних підходів до організації педагогічної підтримки в її різних формах; систематизація забезпечила можливість характеристики менторства, тьюторства і консалтингу як основних форм

педагогічної підтримки; узагальнення застосовано для розроблення рекомендацій щодо застосування конструктивного британського досвіду в Україні;

*конкретнонаукові:* пошуково-бібліографічний метод було застосовано для аналізу, класифікації та систематизації джерел, для з'ясування стану розроблення досліджуваної проблеми; ретроспективний метод дав можливість дослідити історичні події, що визначали специфіку британської педагогічної освіти; метод структурно-функціонального аналізу дав підстави для характеристики сучасного стану реалізації педагогічної підтримки в різних формах у Великій Британії; контент-аналіз застосовано для систематизованої фіксації змістових одиниць категорійно-поняттєвого апарату дослідження, а також нормативно-законодавчих документів щодо організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів, освітніх програм, педагогічних практик; метод термінологічного аналізу уможливив відбір та визначення окремих термінів на основі виявлення й уточнення змістового наповнення основоположних понять: «педагогічна підтримка», «професійний розвиток», «майбутні учителі».

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що:

*уперше* проаналізовано нормативне забезпечення і форми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії (менторинг, тьюторинг і консалтинг); систематизовано їхні компоненти (реляційний, розвивальний і змістовий), форми роботи з майбутніми учителями (традиційна (one-on-one), рівна (peer to peer), групова (group), електронна (E-) і зворотна (reverse)), ситематизовано теоретичні (наукобазованість підходів британських науковців, які досліджують наукову проблему; міждисциплінарність як основа наукових досліджень; множинність термінологічних підходів до ключових понять), нормативні (гнучкість нормативного забезпечення; автономність закладів, що готують учителів; стандартизація як механізм забезпечення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів; взаємопов'язаність елементів нормативного забезпечення

професійного розвитку вчителів у Великій Британії) і практичні (системність, регулярність та своєчасність співпраці; взаємозв'язок реляційного, розвивального і змістового компонентів; різнорівневність надання педагогічної підтримки (традиційна, рівна, групова та зворотна форми); поєднання різних методів надання педагогічної підтримки; зорієнтованість на практичну діяльність; постановка конкретних та реалістичних цілей співпраці; взаємна повага, довіра та емоційно-безпечне середовище; поєднання різних каналів комунікації) засади педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів; здійснено порівняльний аналіз та розроблено рекомендації щодо використання конструктивного досвіду Великої Британії у закладах вищої педагогічної освіти України на нормативному, інституційному та індивідуальному рівнях;

*уточнено* характеристику педагогічної освіти у Великій Британії, а також сутність ключових понять дослідження: «педагогічна підтримка професійного розвитку майбутніх учителів»; «менторинг / менторство / наставництво»; «тьюторинг / тьюторство», «консалтинг / консультування»;

*удосконалено* методичні матеріали щодо організації педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів;

*подальшого розвитку* набули підходи до надання педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні.

**Практичне значення** отриманих результатів дослідження полягає в тому, що висновки дослідження та авторські рекомендації щодо педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії, її змісту, організаційних форм можуть бути застосовані в Україні на нормативному, інституційному й індивідуальному рівнях. Результати дослідження також можуть бути використані при оновленні освітніх програм та окремих освітніх компонентів (Порівняльна педагогіка, Історія педагогіки, Історія зарубіжних освітньо-виховних систем) зі спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки, 012 Початкова освіта та 014 Середня освіта.

**Результати дослідження впроваджено** в освітній процес Сумського

державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1928 від 13.09.2022), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 04/551 від 22.09.2022), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 862/01 від 23.09.2022), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 107/01 від 20.01.2023).

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати дослідження було висвітлено у виступах на конференціях і семінарах різного рівня, а саме:

*міжнародних:* «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (м. Умань, 2015), «Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст» (м. Умань, 2017), «Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні» (м. Київ, 2018), «Сучасний рух науки» (м. Дніпро, 2019), «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії» (м. Переяслав-Хмельницький, 2021), «Соціально-гуманітарні студії: інновації, виклики та перспективи» (м. Житомир, 2023);

*всеукраїнських:* «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (м. Переяслав-Хмельницький, 2018), «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі» (м. Харків, 2022), «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика» (м. Умань, 2022).

**Публікації.** Результати дисертаційного дослідження висвітлено у 21 публікації, з них: 8 фахових статей відображають основний результат роботи, 3 статті – у зарубіжних періодичних виданнях, 10 – апробаційного характеру.

**Особистий внесок здобувача.** У статті «Основні форми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великобританії» здобувачем обґрунтовано основні форми педагогічної підтримки майбутніх учителів у Великій Британії та подано їхню характеристику: тьюторинг, менторинг, консалтинг, у тезах «Педагогічна підтримка як чинник

зовнішньої мотивації майбутніх учителів у Великій Британії» здобувачем охарактеризовано роль педагогічної підтримки у професійному становленні майбутнього учителя.

**Обсяг і структура роботи** відповідає поставленій меті та завданням дослідження. Дисертація складається з переліку умовних скорочень, вступу, трьох розділів, поділених на підрозділи, висновків, списку використаних джерел (345 позицій, з них 210 – англомовні джерела), додатків (15 на 40 сторінках). Загальний обсяг роботи становить 265 сторінок, з них основного тексту – 172 сторінки. Робота містить 1 рисунок, 18 таблиць.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

#### **1.1. Ступінь розробленості проблеми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії**

У все більш глобалізованому світі, де країни відчують значні економічні, політичні та технологічні зміни, освіта також зазнає швидких трансформацій. Однак, незважаючи на важливість освіти у формуванні майбутнього, її не завжди аналізують відповідно до параметрів, що віддзеркалюють якість освітніх систем. Чітке визначення параметрів, що визначають високоякісну освіту, є важливим у сучасному світі [147].

Під час збройної агресії росії проти України особливого звучання набуває тема підтримки фахівців, неабияку роль відіграє педагогічна підтримка майбутніх вчителів, які покликані продовжувати надавати якісні освітні послуги у складний час. Такої ж підтримки вимагають і студенти закладів педагогічної освіти, які, по-перше, здобувають вищу освіту у складних умовах, а по-друге, розпочинають первинну професійну соціалізацію у школах, що забезпечують навчання учнів в умовах посиленої небезпеки, часто без світла, тепла і з перервами на час повітряних тривог. Отже, крім традиційного змісту педагогічної підтримки, українські майбутні вчителі потребують його наповнення елементами резильєнтності, що стосуються як учителів, так і учнів.

Сучасний європейський освітній простір демонструє неабияку зацікавленість у підтримці професійного розвитку майбутніх учителів, адже саме період професійного становлення вчителя в усьому світі визнається як найбільш напружений, оскільки пов'язаний із переходом у нову систему соціальних відносин. Сучасна ситуація в Європі є унікальною з точки зору

надання педагогічної підтримки вчителями, тому в роботі фокусуватимемося на традиційних формах і методах, що довели свою ефективність. Водночас там, де це є доцільним, будемо вказувати на наповнення педагогічної підтримки майбутніх учителів новим змістом, що перевірено британськими вченими за межами європейського континенту за умов воєнних конфліктів (Сірія, Ірак тощо).

Вивчення опублікованих наукових праць відіграє значну роль в окресленні теоретичних засад дослідження, отже маємо визначити ступінь розробленості наукової проблеми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії.

Низка зарубіжних учених присвятили свої праці особливостям первинної професійної соціалізації майбутніх учителів: Л. Паула (L. Paula), А. Грінфелд (A. Grinfelde) [275], Р. Шенкс (R. Shanks) [298], К. Грімма-Ферелл (C. Grimma-Farrell) [197], [328], І. Фірзова (I. Firsova) [182], Д. Берковіц (D. Berkowitz) [148], М. Дедс (M. Dadds) [174], Л. Дарлінг-Хемондс (L. Darling-Hammonds) [175], М. Дуджинські (M. Dudzinski) [177], Т. Генсер (T. Ganser) [187]. У цих працях професійне становлення молодого вчителя розглянуто як один із найважливіших етапів його професійного життя, що вказує на успішність початку кар'єрного шляху, входження в процес подальшого особистісно-професійного розвитку залежно від мінливої соціально-професійної ситуації. Відповідно до цього увага учених і практиків зосереджена на дослідженнях питань професійного самовизначення, самореалізації майбутнього вчителя у професійній діяльності з урахуванням його індивідуальних потреб, здібностей, його задоволення першими результатами діяльності на етапі входження у свою професію, передумов для відкриття молодого вчителя в чомусь новому, формування дослідницького і творчого відношення до своєї професії, питань саморозвитку [164].

Британські педагоги під професійним розвитком у широкому сенсі розуміють розвиток особистості в контексті виконання професійних ролей [222]. Професійний розвиток учителів – це професійне зростання, якого

досягає педагог у результаті систематичного поглиблення власного досвіду. У багатьох країнах послуговуються терміном «кар'єрний розвиток» (career development), а у Великій Британії – «професійний розвиток» (professional development), що трохи вужчий за поняття «кар'єрний розвиток» (career development) [191]. Зазначимо, що професійний розвиток учителя починається зі здобуття диплома і доповнюється самоосвітою [332].

Вивчення професійного розвитку вчителя спрямоване на якість викладання та підготовку майбутнього фахівця, оскільки розуміння цього процесу сприяє вдосконаленню підготовки вчителів. Під професійним розвитком учителів розуміють як процес їхнього професійного зростання, так і умови, що їх підтримують та сприяють такому зростанню [299]. Учені Т. Барнер (T. Burner), Б. Свендсен (B. Svendsen), Б. Авалос (B. Avalos), Т. Траст (T. Trust), Б. Херокс (B. Harrocks), М. Масія (M. Macia), І. Гарсія (I. Garcia) також вважають, що для професійного розвитку майбутніх учителів важливим є бажання самих учителів професійно зростати та брати участь у різних програмах свого професійного розвитку [158], [144], [325], [242].

Професійний розвиток учителя є одним з основних факторів удосконалення якості освіти і навчання. Однак має багато труднощів, тому саме педагогічна підтримка від досвідчених педагогів допоможе молодим учителям подолати такі труднощі в їхньому професійному становленні [213].

Педагогічна підтримка може бути спрямована на особистість майбутнього вчителя або проводитися в невеликій групі, де учасники педагогічного процесу паралельно з досвідченим педагогом допомагають одне одному. Педагогічна підтримка майбутнього вчителя залежить від наукового забезпечення соціально-педагогічної діяльності колективу, професійної компетентності досвідчених викладачів, наявності діагностики соціальної та освітньої діяльності з питань психологічної підтримки майбутніх учителів [333].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив актуальність і

багатовекторність проблеми педагогічної підтримки майбутніх учителів у Великій Британії.

Загальному огляду теорії і практики підготовки майбутніх учителів у системі вищої освіти Великої Британії присвячено праці таких науковців, як М. Барбер (M. Barber) [146], Дж. Фарлонг (J. Furlong) [185], Дж. Фарлонг, Л. Бартон, С. Майлс, Дж. Вітті (J. Furlong, L. Barton, S. Miles, C. Whiting, G. Whitty) [186], А. Смізерс, П. Робінсон (A. Smithers, P. Robinson) [304], Дж. Вітті (G. Whitty) [341], Р. Болам, Д. Веіндлінг (R. Bolam, D. Weindling) [149], Д. Харіс, Т. Сасс (D. Harris, T. Sass) [200], М. Клемент, Р. Ванденберг (M. Clement, R. Vandenberghe) [166], М. Флорес (M. Flores) [184], М. Кілеві (M. Killeavy) [224], Дж. Хіберт, А. Моріс, Д. Берк, А. Дженсен (J. Hiebert, A. Morris, D. Berk, A. Jansen), Дж. Купер, А. Алварado (J. Cooper, A. Alvarado) [204].

Аспекти дослідження проблеми підготовки, становлення та професійного розвитку майбутнього учителя знайшли своє відображення у працях таких науковців, як В. Безлюдна [4], [5], [6]; М. Бойченко [11], [150], [151]; О. Гончарова [19], [58], [192]; Н. Коляда [49], [50], [230]; О. Комар [51], [52], [228].

Аналіз українських і зарубіжних (переважно британських) наукових джерел дав можливість класифікувати їх за п'ятьма напрямками на основі змісту, викладеного в джерелах:

- особливості педагогічної підтримки майбутніх учителів;
- тьюторинг майбутніх учителів;
- менторинг майбутніх учителів;
- консалтинг майбутніх учителів;
- професійне становлення молодого вчителя.

Проаналізуємо джерельну базу дослідження за вказаними вище напрямками. Зокрема, *особливості педагогічної підтримки майбутніх учителів* як педагогічна проблема найбільшою мірою представлені у працях українських дослідників за 2003–2016 рр. Аналіз досліджень дав можливість чітко простежити, що інтерес до цієї дослідницької проблеми простежується

з 2003–2004 рр.: 2004 року в Україні було видано статтю «Педагогічна підтримка як умова самовизначення майбутніх учителів», що була фактично однією з перших, що привернула увагу до означеної проблеми [55]. У цій статті висвітлено сутність педагогічної підтримки, яку надають у педагогічному ЗВО, яку представлено як процес, спрямований на студента, на надання майбутнім учителям допомоги в пізнанні себе через діагностику і самодіагностику, а також через спільну творчість, що впливає на самоактуалізацію та виявлення їхньої індивідуальності.

Проблеми педагогічної підтримки як системи можливостей для підвищення успіхів студентів у навчально-пізнавальній та навчально-дослідницькій діяльності у процесі професійної підготовки розглянуто в низці робіт українських науковців. Зокрема, 2010 р. І. Карапузова захистила дисертаційне дослідження «Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання» [40]. Авторка представила різні аспекти педагогічної підтримки вчителів: визначення поняття [37], роль консультацій у системі професійної підготовки студентів [36], діяльність педагога [38], психологічний [45] та організаційний аспекти [43], педагогічна підтримка в модульному навчанні [41] та самостійній роботі [42]. Подальші наукові розвідки дослідниці стосувалися теоретичних основ технології організації педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання [44] та технологій педагогічної підтримки студентів із вадами в навчально-дослідницькій діяльності [46].

Для низки українських дослідників педагогічна підтримка майбутніх учителів є складовою професійної підготовки фахівців, що стала предметом наукового аналізу. Зокрема, Н. Скрипник дослідила педагогічний супровід як умову формування суб'єктної позиції майбутнього фахівця [121]; В. Саюк зосередилася на педагогічному дорадництві [117]; М. Бедевельська – на системі наставництва майбутніх учителів іноземних мов [0], а Н. Мирончук – на педагогічному супроводі майбутніх викладачів вищої школи [60]. Зазначимо, що поняття «педагогічна підтримка» і «педагогічний супровід» у

цих працях використано як взаємозамінні, а «педагогічне дорадництво» – як їхня складова.

Аналіз найновіших праць (2022 р.) засвідчив, що акценти змістилися в напрямку формування професійно-педагогічної спрямованості [98], професійно-педагогічної культури [35], професійної майстерності [129], творчого потенціалу [115]. Окрему групу становлять навички 21-го століття, які сприяють підвищенню ефективності педагогічної підтримки, тобто творчість та інноваційність [13]; грамотність у галузі інформаційно-комунікаційних технологій [83], [28], [15], [61], [125], [54], [47]; соціальні навички та навички, пов'язані зі співіснуванням різних культур [70]; продуктивність і вміння з'ясувати та враховувати кількісні показники [48]; лідерство та відповідальність [130].

Значну увагу науковців привертають історичні аспекти цієї педагогічної проблеми, тобто становлення і розвиток педагогічної підтримки майбутніх учителів в Україні і Великій Британії. Перелік опрацьованих у процесі дослідження студій українських науковців подано в Додатку А.

Тематичні категорії «тьюторинг» і «менторинг» пов'язані змістовою лінією співпраці в освіті між майбутнім учителем і тим, хто надає підтримку. Те, що вони мають тривалу історію функціонування в освіті, доводить той факт, що є журнал «Менторство і тьюторство: партнерство в навчання» [253], який видають під такою назвою з 1994 року, а до того впродовж року він виходив під назвою «Менторинг» (Mentoring). Метою цього часопису є ознайомлення широкого загалу зі змістом, формами, методами і технологіями тьюторства і менторства як в освіті, так і в інших контекстах. Показовою є назва часопису, яка вказує на те, що менторство і тьюторство є виявами партнерського підходу до навчання, отже, при підготовці вчителів у закладах педагогічної освіти тьютор і ментор є їхнім партнером, що впливає на форми і методи роботи, на первинну професійну соціалізацію.

Вважаємо, що аналіз праць, опублікованих у цьому часописі з тематики тьюторства і менторства як форм педагогічної підтримки майбутніх учителів,

є корисним для нашого дослідження. Зазначимо, що в часописі є кілька праць, у яких подано огляд джерел за певними тематичними напрямками. Зокрема, головний редактор журналу «Менторство і тьюторство: партнерство в навчанні» 2014 року зробив огляд студій про розвивальне менторство, надрукованих у журналі за 20 років (1993–2013) [216]. Іншими прикладами є статті К. Хокі (K. Hawkey) «Емоційна грамотність і менторинг у додипломній освіті вчителів: огляд джерел» (опублікована 2006 р.) [202], К. Мюллен (C. Mullen) «Редакційний огляд: моделі менторства, що підтримують розвиток, соціалізацію і формування навичок» (опублікована 2009 р.) [257], Дж. Лонг (J. Long) та групи авторів «Огляд джерел щодо індукції і менторства, пов'язаних із входженням у професію на ранньому етапі професійної діяльності» (опублікована 2012 р.) [238], а також Р. Хуїцінг (R. Huizing) «Здійснюємо менторство разом: огляд джерел про групове менторство» (2012) [212].

Часопис загалом присвячено застосуванню тьюторингу і менторингу в різних сферах, а особливостям цих форм педагогічної підтримки у становленні майбутніх учителів – лише частину надрукованих матеріалів. Ми проаналізуємо період від початку публікування журналу 1993 р. до 2022 р., а також розширимо тематику пошуку, включивши до неї і тьюторство.

Для відповідного пошуку статей за ключовими словами ми використовували такі поєднання: тьюторинг (tutoring) + допрофесійна підготовка вчителів (pre-service teacher training), менторинг (mentoring) + допрофесійна підготовка вчителів (pre-service teacher training), тьюторинг (tutoring) + шкільна практика (school-based experience або school experience), менторинг (mentoring) + шкільна практика (school-based experience або school experience). Нам удалося знайти 44 статті, що відповідають визначеним критеріям пошуку і були надруковані з 1993 до 2022 року. На основі їхнього аналізу можемо зробити висновки про теми, що становили науковий інтерес, і акценти, розставлені науковцями для застосування цих форм педагогічної підтримки майбутніх учителів.

У статтях, опублікованих відразу після заснування часопису, дослідники переважно вивчали загальні характеристики менторингу: мету, значення, цілі, знання та навички тощо. Прикладами таких публікацій є статті М. Марланда (M. Marland) «За межами аудиторного предметоорієнтованого навчання вчителів» (1993) [246], Дж. Вонк (J. Vonk) «Менторство вчителів-початківців: знання і навички ментора» (1993) [334], Дж. Хьюза (J. Hughes) «Тьюторство і менторство студентів» (1994) [211].

Більш пізні праці присвячені висвітленню результатів кількісних і якісних досліджень окремих практичних аспектів менторингу і тьюторингу. До таких аспектів належать:

– ставлення майбутніх учителів до програм менторингу і тьюторингу (наприклад, стаття А. Хобсона (A. Hobson) «Ставлення студентів-практикантів до програм школобазованого менторингу на початковому етапі підготовки» (2002) [207]; Е. Лейонберг (E. Lejonberg) і І. Гатлевік (I. Hatlevik) «Чи є щось важливіше для професіоналізму, ніж знання? – зв'язок теорії і практики в університетобазованій інституціоналізації третього виміру для майбутніх учителів» (2022) [234];

– форми, методи і засоби онлайн-тьюторингу і менторингу (Х. Бургесс (H. Burgess) і І. Майес (A. Mayes) «Тьюторинг майбутніх учителів початкової школи засобами е-конференцій» (2003) [156]; Х. Бургесс (H. Burgess) і Дж. Бутчер (J. Butcher) «Піддавати чи не піддавати випробуванню: дилема ментора» (1999) [157];

– форми, методи і засоби тьюторингу і менторингу під час шкільної практики (Е. Лейкер (A. Laker), Дж. Лейкер (J. Laker) і С. Лі (S. Lea) «Джерела підтримки майбутніх учителів під час шкільної практики» (2008) [231];

– теоретичні і нормативні підходи до організації тьюторства і менторства майбутніх учителів (Б. Хоппер (B. Hopper) «Роль університетського тьютора в початковій шкільній практиці майбутніх учителів» (2001) [208]; А. Амбросетті (A. Ambrosetti), Б. Найт (B. Knight) і Дж. Деккерз (J. Dekkers) «Використання максимального потенціалу менторства: основи допрофесійної



освіти вчителя» (2014) [140]; С. Адерібікбе (S. Aderibigbe), Л. Колуччі-грей (L. Colucci-Gray) і Д. Грей (D. Gray) Концепції та очікування від менторських відносин у контексті реформи педагогічної освіти (2016) [137];

– педагогічна підтримка вчителів під час пандемії Covid-19 (Л. ла Вель (L. la Velle), С. Ньюман (S. Newman), К. Монтгомери (C. Montgomery) і Д. Хайят (D. Hyatt) «Початкова педагогічна освіта в Англії і пандемія Covid-19: виклики і можливості» (2020) [331]; К. Гендон (C. Hendon) і К. Бледзо (K. Bledsoe) «Менторинг нових онлайн-асистентів учителя: від концепції до практики» (2022) [203];

– використання досліджень у процесі менторингу (Т. Кейн (T. Cain) «Менторство вчителів-практикантів: як ментори можуть використовувати дослідження?» (2009) [160];

– менторська підтримка в підготовці майбутніх учителів до навчання певних категорій учнів (Дж. Бутчер (J. Butcher) «Виклик для ментора? Проблема підготовки до навчання учнів після 16 років» (2002) [159]; М. Браунд (M. Braund) «Допомога майбутнім учителям початкових класів у розумінні навчання учнів: дослідження взаємодії студента і ментора» (2001) [154].

Крім того, знаходимо статті компаративного характеру, де порівнюється менторство вчителів з менторством фахівців інших галузей (наприклад, стаття К. Путман (K. Putman), С. Бредфорда (S. Bradford) і А. Клемінсона (A. Cleminson) «Аналіз ролі ментора в професійній освіті порівняльне дослідження» (1993) [288] або організація менторства в різних країнах (наприклад, статті М. Джонс (M. Jones) «Сприйняття майбутніми вчителями школобазованої підготовки в Англії і Німеччині в плані підготовки до викладання, менторської підтримки і оцінювання» (2010) [221] і М. Меркет (M. Merket) «Аналіз ролей ментора і вчителя-практиканта в програмі допрофесійної підготовки вчителя: норвезька перспектива ролі майбутнього ментора» (2022) [254].

Проблема тьюторингу майбутніх учителів представлена у працях

українських і зарубіжних дослідників, починаючи з шістдесятих років минулого століття. Як засвідчують опрацьовані нами матеріали, ця проблема представлена у працях науковців хронологічно нерівномірно. Зважаючи на історію тьюторингу у Великій Британії, можемо чітко простежити значну увагу до цього педагогічного явища, яке було ще характерне в університетах Оксфорда і Кембриджа, починаючи із XII–XIV століття, проте книга В. Мура (W. Moore) «Тьюторська система і її майбутнє» (1968) є першою про тьюторинг у контексті педагогічної підтримки, яку нам удалося опрацювати [255].

В Україні цій проблемі було присвячено низку досліджень, проте зазначимо, що перші праці, присвячені тьюторингу в контексті дослідження, з'явилися після 2005 року.

Загалом аналіз джерел із проблем тьюторингу у процесі підготовки майбутніх учителів засвідчив, що автори розглядають його переважно як систему можливостей у підвищенні успіхів студентів у навчанні.

Класифікація праць про тьюторинг викликає труднощі, зумовлені різним розумінням цього поняття, що може відповідати викладачеві університету, який працює з малою групою студентів, кураторові академічної групи, індивідуальному репетиторові або консультантові, університетському керівникові/наставникові студента під час проходження педагогічної практики. Саме дві останні позиції найбільше відповідають тьюторству як формі педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів, тому найбільше уваги приділятимемо саме їм. Для розмежування понять і підходів розподілимо опрацьовані нами студії згідно з тим, яке розуміння тьюторингу в них представлено.

Тьютор як викладач університету, який працює з малою групою студентів, представлений переважно або в працях британських науковців, або в працях порівняльно-педагогічного характеру авторства українських учених, які в діяхронному або синхронному аспектах досліджують тьюторство в інших країнах і пропонують творчо адаптувати наявний у них досвід в

українських закладах вищої освіти. Прикладами таких праць є вже згадана книга В. Мура (W. Moore) «Тьюторська система та її майбутнє» (1968) [255], статті Н. Дем'яненко «Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Великої Британії» (2006) [22], «Тьюторство – технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів» (2008) [24] та «Посада «педагог-тьютор»: доцільність упровадження до класифікатора професій України» (2008) [25], а також статті С. Журкіної («Генеza розвитку системи тьюторства у Великій Британії», 2010) [29] і Т. Пахомової («Шляхи впровадження тьюторської системи освіти у зарубіжних країнах», 2012) [94].

Тьютор як куратор академічної групи представлений у праці методичного характеру Дж. Гавелті (G. Sawelti) «Тьюторинг. Довідник із досліджень для вдосконалення студентських досягнень» (2004) [189], а також у статтях таких українських дослідників, як М. Голубєва і А. Жулківська («Порівняльна характеристика діяльності куратора академічної групи українського ВНЗ і тьютора британського університету», 2012), О. Васюк («Організаційна діяльність тьютора у закладах вищої освіти», 2017) [16].

Тьютор як індивідуальний репетитор або консультант представлений у таких опрацьованих нами публікаціях: книга Л. Андерсон (L. Anderton) «Перепроєктування особистої системи тьюторства» (2000) [139], статті Н. Дем'яненко «Архітектоніка тьюторингу у вищій школі» (2006) [23], Р. Марзано (R. Marzano) «Навчання в класі, яке працює: стратегії, засновані на дослідженнях, для підвищення студентських досягнень» (2012) [250]; О. Літовки «Тьюторство як професійно-педагогічна позиція майбутнього вчителя» (2013) [57] та А. Бойко «Тьюторська діяльність: сутність основи, практика, перспективи» (2020) [10].

Тьютор, функції якого збігаються з функціями університетського керівника / наставника студента під час проходження педагогічної практики, представлений у дослідженнях С. Баб (S. Bubb) («Успішний вступ на посаду молодих учителів», 2007) [155]; А. Бойко («Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства», 2010) [9], а також у курсі

Відкритого університету «Навчитися навчати менторингу та тьюторингу майбутніх учителів» (2015) [232].

К. Осадча («Тьюторство як простір педагогічної діяльності», 2016) [79], С. Подпльота («Тьюторство: історія і сучасність», 2017) [99] і «Тьюторство в моральній культурі особистості», 2017) [100] розмежують ролі тьютора.

Поняття «тьюторство» і «тьюторинг» досить поширені в українському педагогічному полі, а поняття «менторинг» – не дуже, що помітно із джерел, які привернули нашу увагу.

Менторинг майбутніх учителів представлений лише у працях зарубіжних дослідників, а посилення уваги до цього явища припадає на початок 1990-х років і не спадає до сьогодні. Праці, які ми подаємо в таблиці (див. табл. 1.1), доповнюють тематичні групи досліджень менторингу як форми педагогічної підтримки вчителів, які ми назвали, аналізуючи публікації в британському часописі «Менторство і тьюторство: партнерство в навчанні». Ми виокремили саме ці праці як такі, що надають чіткі практичні рекомендації для організації роботи ментора зі студентом-практикантом.

*Таблиця 1.1*

**Праці зарубіжних дослідників з практичними рекомендаціями  
для менторингу майбутніх учителів**

<b>№</b>	<b>Назва праці</b>	<b>Автор, рік видання</b>
1.	«Хороший ментор» (“The good mentor”) [295]	Дж. Роулі (James B. Rowley), 1999
2.	«Довідник наставника: полегшення ефективних навчальних відносин» (“The mentor’s guide: Facilitating effective learning relationships”) [345]	Л. Захарі (L. Zachary), 2000
3.	«Погляди студентів та викладачів на якість викладання викладачів-наставників» (“Students-Teacher Perspectives on The Qualities of Mentor-Teachers”) [283]	М. М. Попеску-Мітрой, А. Крісанта (M. M. Popescu-Mitroi, A. Crisanta), 2013
4.	«Погляди молодих вчителів на вчителя-ментора» (“Mentor teacher’s view of their mentees”) [190]	Г. Гінкель, Дж. Драй (G. Ginkel, J. Drie), 2018

Педагогічна проблема консалтингу майбутніх учителів представлена у працях українських і зарубіжних дослідників 2000–2015 рр. Зважаючи на історію консалтингу у Великій Британії, можемо чітко простежити значну увагу до цього явища, починаючи з 2000 року, коли було видано першу книгу, присвячену консалтингу на практиці. Незначну кількість джерел було присвячено цій педагогічній проблематиці. Зазначимо, що українські науковці теж присвятили свої дослідження проблемі консалтингу як професійній діяльності, розглядали зміст діяльності консультанта, що надає педагогічну підтримку майбутнім учителям у їхній професійній діяльності (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Праці українських і зарубіжних дослідників про консалтинг як форму педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів**

№	Назва праці	Автор, рік видання
1.	«Консалтинг на практиці» (“Counseling in practice”)	А. Джонс (A. Jones), 2000
2.	«Керівництво в Сполученому Королівстві: минуле, сьогодення і майбутнє» (“Guidance in the United Kingdom: past, present and future”) [336]	А. Вотс (A. Watts), 2000
3.	«Шкільний консалтинг в Англії, Уельсі та Північній Ірландії» (“School counselling in England, Wales and Northern Ireland: a review”)	В. Багінський (W. Baginsky), 2004
4.	«Педагогічне дорадництво в Україні: реалії та перспективи» [21]	Н. Гузій, Т. Шестакова, 2014
5.	«Педагогічне консультування як професійна діяльність» [118]	В. Саюк, 2015
6.	«Дорадник освітньої сфери: зміст діяльності» [132]	Д. Щербина, 2015
7.	«Педагогічне дорадництво в Україні: реалії та перспективи» [114]	І. Репко, В. Одарченко, 2016
8.	«Сучасні тенденції світового розвитку педагогічного консалтингу в Україні: педагогічне дорадництво» [10]	Т. Бурлайенко, 2018

З опрацьованих нами матеріалів висновуємо, що проблема професійного становлення молодого вчителя найактивніше представлена у працях українських і зарубіжних дослідників 2001–2021 рр. Британські науковці департаменту освіти звернули свою увагу на вказівки щодо

вступу на посаду для молодих учителів. Зазначимо, що українські науковці у своїх працях розглядали сучасні підходи до організації роботи з молодими вчителями, які допомагають молодому освітянину стати справді професіоналом своєї справи.

Таблиця 1.3

**Праці українських і зарубіжних дослідників  
щодо професійного становлення молодого учителя**

№	Назва праці	Автор, рік видання
1.	«Особливості професійного становлення педагога» [26]	О. Дем'янчук, 2011
2.	«Професійне становлення молодого вчителя в Україні: виклики сучасності, потреби майбутнього» [126]	О. Тринус, 2017
3.	«Концепція мультиплікативності як акмеологічна координата професійного становлення майбутніх учителів в освітньому середовищі ВНЗ» [56]	З. Курлянд, Т. Осипова, О. Галіцан, 2017
4.	«Вступ для нових кваліфікованих вчителів» (Induction for newly qualified teachers (NQTs) [214]	Department for Education, 2013
5.	«Вступ для вчителів на початку їхньої кар'єри» (“Induction for early career teachers (England)”) [215]	Department for Education, 2021
6.	«Ключові компетентності у професійному становленні особистості фахівця» [103]	В. Радкевич, 2021

Аналіз джерел з теми дослідження доводить, що існують різні термінологічні підходи до ключових понять – тьюторинг, менторинг і консалтинг. Це засвідчує певну несформованість поняттєво-категорійного апарату дослідження проблеми в українському термінологічному полі. Усвідомлюємо, що для деяких із цих форм педагогічної підтримки є українські відповідники (наприклад, дорадництво тощо), проте зважаючи на складність розмежування, послуговуватимемося англійськими назвами, докладно проаналізувавши їх і надавши роз'яснення в наступному підрозділі. Крім того, визначено основні теми, що стали предметом різних досліджень. Водночас з'ясовано, що в українському педагогічному науковому полі немає комплексного дослідження, спрямованого на різні форми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів, що доводить актуальність нашої праці.

Отже, при дослідженні педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії маємо враховувати такі теоретичні засади: наукобазованість підходів британських науковців, які досліджують наукову проблему; міждисциплінарність як основа наукових досліджень; множинність термінологічних підходів до ключових понять.

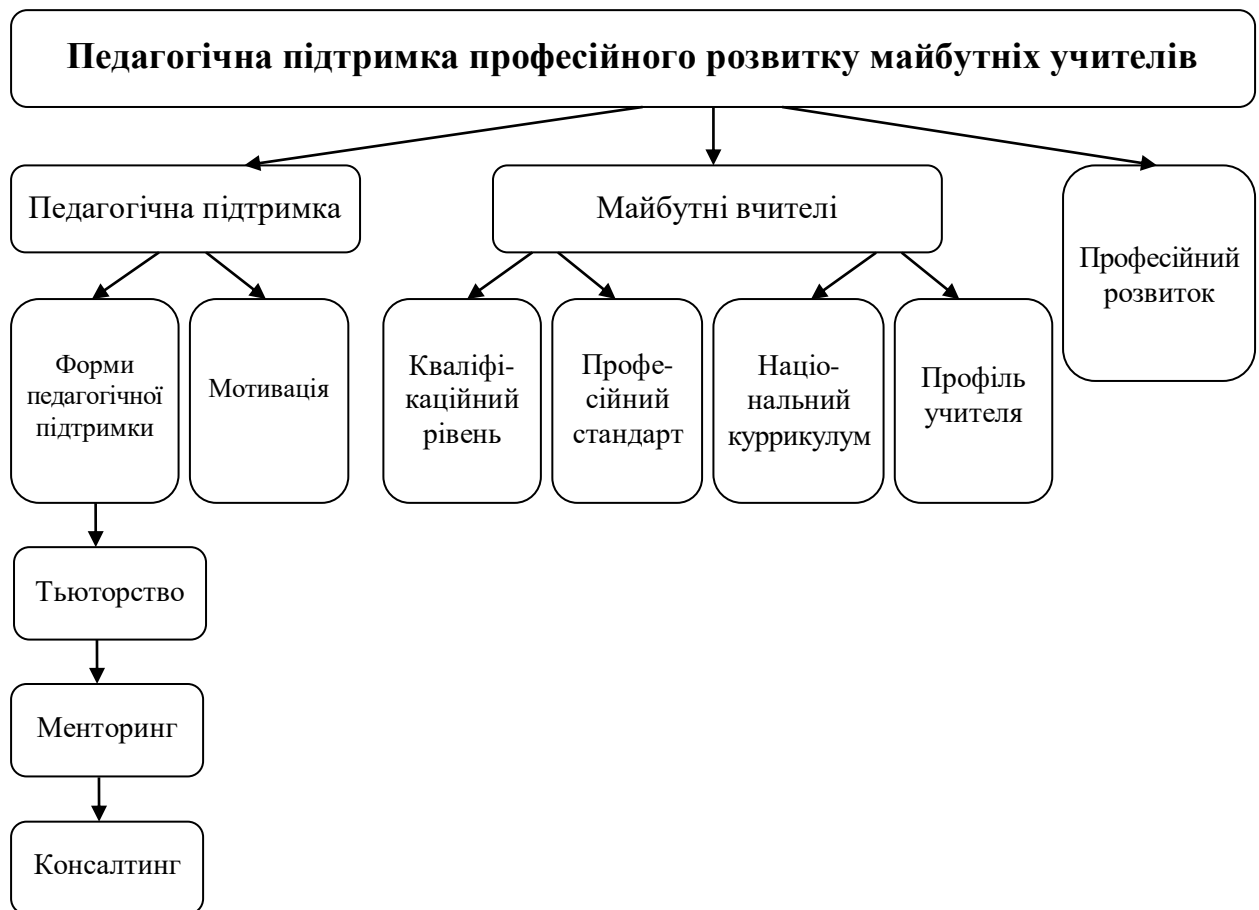
## **1.2. Характеристика поняттєво-категорійного апарату дослідження**

Серед теоретичних засад дослідження (підрозділ 1.1) відзначено множинність термінологічних підходів до ключових понять, що пояснюється різними суспільно-політичними і соціально-культурними умовами, в яких розвивалася педагогічна освіта у Великій Британії й Україні, а також проблемами передачі англomовних термінів українською мовою. Саме тому при окресленні термінологічного поля ми виходимо з необхідності прив'язки до усталених в українському педагогічному науковому контексті понять, які є основою для визначення тих, які заявлені у науковій роботі.

Для характеристики поняттєво-категорійного апарату дослідження важливо встановити логічні зв'язки між його основними поняттями (див. рис. 1.1), що дасть змогу комплексно представити його основні елементи. Як видно з рисунка, основні поняття поділено на дві групи, підпорядковані двом категоріям – «педагогічна підтримка» і «майбутні вчителі». У першій категорії розглядаємо форми педагогічної підтримки (тьюторство, менторинг і консалтинг), її етапи та мотивацію як невід'ємну частину педагогічної підтримки в усіх її формах та на всіх етапах. Другу категорію основних понять розкриваємо через поняття «кваліфікаційний рівень учителя», «професійний стандарт учителя» та «профіль учителя».

Зважаючи на порівняльно-педагогічну специфіку дослідження, для однорідності представлення поняттєво-категорійного апарату представимо його елементи за такою структурою: 1) аналіз наявності поняття в україномовних та англomовних термінографічних джерелах; за умови

відсутності поняття у словниках – аналіз праць українських і британських дослідників того чи того напрямку; 2) систематизація наявних визначень і виокремлення їхніх ключових слів; 3) обрання або виведення робочого визначення для дослідження. Така процедура застосовується до кожного із представлених на рисунку (див. рис. 1.1) понять.



**Рис. 1.1. Логічні зв'язки між ключовими поняттями дослідження**

Для здійснення наведених вище кроків обрано такі термінографічні джерела:

- «Український педагогічний словник» С. У. Гончаренка, 1997 [18];
- «Педагогічний словник» М. Д. Ярмаченка, 2001 [135];
- Словник базових понять з курсу «Педагогіка» О. Є. Антонової, 2014 [1];
- Сходинок до педагогічної майстерності: словник з курсу «Основи



- педагогічної майстерності», 2015 [14];
- “Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education”, 2009 [287];
  - “The Cyclopedic Education Dictionary”, 1998 [305];
  - “Academic Keywords: A Devil’s Dictionary of Higher Education”, 1999 [259];
  - “World Education Encyclopedia”, 2002 [248];
  - “The Greenwood Dictionary of Education”, 2003 [168].

**Визначення поняття «педагогічна підтримка».** У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття «педагогічна підтримка». Для аналізу термінографічних джерел важливо передусім знайти англomовні відповідники українського поняття «педагогічна підтримка». У психолого-педагогічній літературі знаходимо такі поняття, якими послуговуються як синонімами з певними відтінками значень: pedagogical support, educational support, teacher support, facilitating teachers, helping teachers, тому в аналізі братимемо до уваги саме цей ряд.

У проаналізованих нами словниках 1997–2009 рр. ми не знаходимо безпосереднього визначення поняття «педагогічна підтримка», але в одному з них, зокрема у “The Greenwood Dictionary of Education” (див. табл. 1.4), питання педагогічної підтримки розглянуто в контексті після шкільних програм (after-school programs), де «педагогічну підтримку» (“educational support”) визначено як допомогу вчителів батькам, які працюють у підтримці школярів в їхньому розвитку, а також у контексті пізнавально-керованого навчання (Cognitively Guided Instruction), де згадано про те, що основний підхід до розвитку вчителів зосереджений на допомозі вчителям стати професіоналами своєї справи.

В іншому англomовному словнику – “The Cyclopedic Education Dictionary” – ми теж не знаходимо конкретного безпосереднього визначення поняття «педагогічна підтримка», але це поняття розглянуто в контексті академічної підтримки (“academic support”) як частини регулярної навчальної програми, що включає підтримку для основних цілей школи чи системи загалом.

**Наявність визначення поняття «педагогічна підтримка» (pedagogical support, educational support, teacher support, facilitating teachers, helping teachers) в україномовних і англomовних бібліографічних джерелах**

Словники	Наявність поняття
«Український педагогічний словник» С. У. Гончаренка, 1997	–
«Педагогічний словник» М. Д. Ярмаченка, 2001	–
Словник базових понять з курсу «Педагогіка» О. Є. Антонової, 2014	+
Сходинки до педагогічної майстерності: словник з курсу «Основи педагогічної майстерності», 2015	+
“Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education”, 2009	–
“The Cyclopedic Education Dictionary”, 1998	–
“Academic Keywords: A Devil’s Dictionary of Higher Education”, 1999	–
“World Education Encyclopedia”, 2002	–
“The Greenwood Dictionary of Education”, 2003	–

З 2014 року ми знаходимо це поняття у двох україномовних словниках, зокрема: «Словнику базових понять з курсу “Педагогіка”» О. Є. Антонової та «Сходинках до педагогічної майстерності: словник з курсу “Основи педагогічної майстерності”» Л. Л. Бутенко та О. Г. Ігнатович (див. табл. 1.4).

На жаль, як свідчать дані таблиці 1.4, в англomовних словниках відсутня безпосередня дефініція цього поняття, але все-таки знаходимо його визначення хоча і в зовсім іншому контексті.

Таблиця 1.5

**Визначення поняття «педагогічна підтримка» в бібліографічних джерелах педагогічного спрямування (у педагогічних дослідженнях)**

Словники	Визначення
Словник базових понять з курсу «Педагогіка» О. Є. Антонової, 2014	«Педагогічна підтримка» – це система форм, методів і засобів, що забезпечують допомогу дітям у самостійному індивідуальному виборі (моральному, громадянському, професійному самовизначенні), а також допомога у подоланні перешкод, труднощів самореалізації в різних сферах діяльності

Сходинки до педагогічної майстерності: словник з курсу «Основи педагогічної майстерності», 2015	«Педагогічна підтримка» – це особлива сфера педагогічної діяльності, спрямована на становлення дитини як індивідуальності; процес спільного з вихованцем визначення його інтересів і шляхів подолання проблем з метою збереження власної гідності та досягнення бажаних результатів у різних сферах; діяльність професійних педагогів і психологів з надання превентивної й оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, діловою й міжособистісною комунікацією, з успішним просуванням у навчанні, з життєвим і професійним самовизначенням.
---	--

**Визначення поняття «майбутні вчителі».** Охарактеризувавши і проаналізувавши поняття «педагогічна підтримка» що є основою поняттєво-категорійного апарату, переходимо до розгляду наступної категорії основних понять – «майбутні учителі», яку розкриємо через поняття «кваліфікаційний рівень учителя», «професійний стандарт учителя» та «профіль учителя».

Специфіка основних понять другої категорії може не містити їхньої характеристики з використанням термінографічних джерел, адже ці поняття є динамічними і сучасними. Тому для їх виявлення будемо керуватися британськими нормативними документами.

*Майбутній учитель – це студент, який здобуває свою кваліфікацію в закладах вищої освіти (коледжах чи університетах) або за кваліфікаційними програмами.*

Майбутні вчителі отримують кваліфікацію в університетах Великої Британії за трьома рівнями: бакалавр, магістр та докторант [310].

Закінчивши навчання, майбутній учитель отримує ступінь бакалавра педагогічної освіти (Bachelor of Education (BED)) та кваліфікацію вчителя (Qualified Teacher Status (QTS)).

Продовживши навчання в університеті далі і закінчивши магістратуру, майбутній учитель отримує ступінь магістра гуманітарних наук (Master of Arts) (MA) та кваліфікацію вчителя (Qualified Teacher Status (QTS)).

Більша частина університетів має коледжі як структурну одиницю.

Зазвичай коледжі вузькоспеціалізовані, отже, студенти отримують лише ступінь бакалавра, рідко їм пропонують магістратуру і ніколи – докторантуру.

Важливе місце серед нормативних документів Великої Британії для професійної підготовки майбутніх учителів посідають «Професійні стандарти для вчителів» (“Professional standards for teachers’ core”). *Професійний стандарт – це документ, що охоплює більшість питань професійної підготовки майбутніх учителів: уточнює професійні характеристики, які має знати вчитель, дотримуватися їх і розвиватися на кожному етапі своєї кар’єри, а також підтримує вчителів у визначенні потреб у їхньому професійному розвитку, допомагає визначити свої сильні і слабкі сторони для подальшого професійного розвитку [285].*

Іншим важливим документом є *Національний курикулум базової підготовки вчителя – це документ, що включає навчальні плани, програми, форми і методи викладання і навчання. Національний курикулум визначає зміст шкільної освіти та впливає на професійну підготовку вчителів у Великій Британії [319].*

Ці два документи визначають і формулюють ті професійні цінності, які є основними в діяльності вчителя у Великій Британії.

Нашу увагу привернув ще один документ – «Вступ на посаду і розвиток профілю вчителя» [163]. *Профіль учителя – це документ, що містить у собі опис трьох етапів професійного розвитку молодого вчителя, а також питання, розроблені з метою допомогти молодому вчителю спланувати свій професійний розвиток та подальшу освіту.*

**Визначення поняття «професійний розвиток учителів» (teacher professional development).** Період професійного становлення молодого вчителя в усьому світі визнається як найбільш напружений, адже він пов’язаний із переходом у нову систему соціальних відносин, зміною статусу студента на статус учителя.

Професійний розвиток молодих учителів відбувається не лише під

впливом педагогічного колективу, але і в процесі самовиховання та самоосвіти. Як у фаховій підготовці, так і в процесі самовиховання та самоосвіти молодих учителів необхідно підтримувати, оскільки вони ще не мають належного досвіду професійного самопізнання, умінь самоорганізації та саморегуляції.

Розглянемо наявність поняття «професійний розвиток учителів» (teacher professional development) у педагогічних термінографічних джерелах українською та англійською мовами (див. табл. 1.6).

*Таблиця 1.6*

**Наявність визначення поняття «професійний розвиток учителів»  
(teacher professional development) в україномовних і англійськомовних  
бібліографічних джерелах**

<b>Словники</b>	<b>Наявність поняття</b>
«Український педагогічний словник» С. У. Гончаренка, 1997	–
«Педагогічний словник» М. Д. Ярмаченка, 2001	–
Словник базових понять з курсу «Педагогіка» О. Є. Антонової, 2014	–
Сходинки до педагогічної майстерності: словник з курсу «Основи педагогічної майстерності», 2015	–
“Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education”, 2009	–
“The Cyclopedic Education Dictionary”, 1998	–
“Academic Keywords: A Devil’s Dictionary of Higher Education”, 1999	–
“World Education Encyclopedia”, 2002	–
“The Greenwood Dictionary of Education”, 2003	+

Проаналізувавши українські та англійськомовні педагогічні словники, можемо зробити висновок, що в усіх розглянутих нами українських педагогічних словниках визначення поняття «професійний розвиток учителів» відсутнє (див. табл. 1.6). Це, очевидно, пояснюється наявністю поняття «підвищення кваліфікації вчителів». Проте в нашому дослідженні керуватимемося саме поняттям «професійний розвиток», оскільки, на відміну від поняття «підвищення кваліфікація вчителів», він стосується і допрофесійної підготовки вчителів, і їхньої професійної діяльності.

Визначення цього поняття знаходимо в одному англійському словнику – “The Greenwood Dictionary of Education”. Зазначимо, що неконкретне визначення поняття «професійний розвиток учителів» знаходимо у трьох інших англійських словниках. Зокрема, у “World Education Encyclopedia” поняття «професійний розвиток учителів» ужито в контексті «середня освіта» (secondary education), де зазначено, що потрібно заохочувати будь-які зміни у шкільній системі освіти, розширювати інновації у викладанні і навчанні, забезпечувати постійний професійний розвиток учителів [248].

У словнику “Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education” поняття «професійний розвиток учителів» ужито в різних контекстах, зокрема в контексті освіти (Education), де зазначено, що кандидати на посаду вчителя спостерігають або беруть участь у навчанні учнів, учителі беруть участь у видах діяльності, що сприяють їхньому професійному розвитку; також у контексті організацій для вчителів (Organizations for Teacher Educators), які встановили професійні стандарти навчання вчителів і пропонують різноманітні семінари для професійного розвитку освітян. Ще один – у контексті задоволення вчителів (teacher’s satisfaction), де зазначено, що директори шкіл розробляють цілі для учнів і вчителів та план їхнього досягнення, дають можливість учителям для їхнього професійного розвитку, а також пропонують учителям постійну підтримку [287].

“The Cyclopedic Education Dictionary” теж пропонує своє визначення поняття «професійний розвиток учителів», хоча теж не конкретно, а в різних контекстах. Передусім у контексті цілі 2000 (Goals 2000), де окреслено, що вчителі продовжуватимуть зростати як практики, беручи участь у заходах, які проводять для їхнього професійного розвитку, а також у контексті якості викладання (quality of teaching), де зазначено, що потрібно залучати вчителів до високого рівня професійного розвитку і зобов’язувати надавати учням освіти за більш високими стандартами.

**Визначення поняття «професійний розвиток учителів»  
у бібліографічних джерелах педагогічного спрямування**

Словники	Визначення
“The Greenwood Dictionary of Education”, 2003	Професійний розвиток – це будь-яка діяльність, яка покликана допомогти дорослій людині, особливо професіоналу, стати досвідченішим у своїй галузі, розвивати вміння та знання, що призведе до покращення його практики.

Отже, приймаємо таке робоче визначення поняття «професійний розвиток учителів»: *професійний розвиток учителів – це діяльність, спрямована на вдосконалення вчителя як професіонала, набуття ним нових знань, умінь і навичок, які він використовуватиме у своїй професійній діяльності.*

На основі викладених вище положень запропонуємо робоче визначення поняття «педагогічна підтримка професійного розвитку майбутніх учителів», привівши його у відповідність до предмета дослідження: *педагогічну підтримку професійного розвитку майбутнього вчителя розуміємо як особливу сферу педагогічної діяльності, яка спрямована на допомогу майбутньому вчителю у вирішенні індивідуальних проблем, пов'язаних з різними сферами професійної діяльності, допомогу в самостійному подоланні труднощів, а також у самовизначенні, самореалізації та саморозвитку особистості майбутнього вчителя.*

**Визначення поняття «тьюторство».** Тьюторство в сучасній освіті – це педагогічна позиція, пов'язана зі спеціально організованою системою педагогічного супроводу. Сутність тьюторства полягає в подоланні антропологічного дефіциту в освіті. Цей дефіцит створює відсутність «особистої присутності» людини в освіті, особистого й освітнього значення, відповідальності людини за свою освіту. Тьютор – це не тільки організатор навчання, але ще й індивідуальний тренер. Тьютор зобов'язаний стежити за навчальними успіхами студентів. Проте у зв'язку з динамічним

процесом індивідуалізації освіти позиція тьютора стала актуальною для всіх сфер освіти: дошкільної, шкільної, професійної, вищої, післядипломної, дистанційної. Оскільки поняття «тьюторство» має англomовне походження, єдиним його відповідником в англійській мові вважаємо “tutoring”.

Аналіз термінографічних джерел (див. табл. 1.8) засвідчує, що освітня практика випереджає теорію, оскільки визначення цього поняття знаходимо лише в поодиноких словниках, до того ж його, як правило, розглядають у вузькому контексті – лише для англійських приватних елітних шкіл, старших класів граматичних шкіл і педагогічних коледжів.

*Таблиця 1.8*

**Наявність визначення поняття «тьюторство» (tutoring)  
в україномовних і англomовних бібліографічних джерелах**

Словники	Наявність поняття
«Український педагогічний словник» С. У. Гончаренка, 1997	+
«Педагогічний словник» М. Д. Ярмаченка, 2001	–
Словник базових понять з курсу «Педагогіка» О. Є. Антонової, 2014	–
Сходинки до педагогічної майстерності: словник з курсу «Основи педагогічної майстерності», 2015	–
“Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education”, 2009	–
“The Cyclopedic Education Dictionary”, 1998	–
“Academic Keywords: A Devil’s Dictionary of Higher Education”, 1999	–
“World Education Encyclopedia”, 2002	–
“The Greenwood Dictionary of Education”, 2003	+

Лише в одному з англійських словників, зокрема “The Greenwood Dictionary of Education”, ми знайшли визначення цього поняття. Хоч у словнику “The Cyclopedic Education Dictionary” теж є це поняття, але не конкретне, а яке вжито в контексті: парне тьюторство (peer tutoring), що означає групову навчальну діяльність із залученням студентів різних або схожих за рівнями здібностей, які працюють разом [305].

Наведене визначення (див. табл. 1.8) засвідчує відсутність зв’язку між тьюторством як формою педагогічної підтримки і вищою освітою. Наше



дослідження присвячене педагогічній підтримці майбутніх учителів, тому робоче визначення має бути модифіковане з огляду на це, тим паче, що джерелом ідеї про цю форму педагогічної підтримки були саме англійські університети – Оксфорд і Кембридж.

Таблиця 1.9

**Визначення поняття «тьюторство» в бібліографічних джерелах педагогічного спрямування (у педагогічних дослідженнях)**

Словники	Визначення
«Український педагогічний словник» С. У. Гончаренка, 1997	Тьюторство (Tutoring) – (з англ. “tutoring” – спостерігати, піклуватися) – наставництво в англ. «паблік скулз», старших класах граматичних шкіл і педагогічних коледжів.
“The Greenwood Dictionary of Education”, 2003	Тьюторство (Tutoring) – це форма індивідуальної підтримки, в якій учитель, інший дорослий чи товариш-студент надає особливу підтримку студенту чи малій групі студентів.

Отже, приймаємо таке робоче визначення цього поняття: *тьюторство – це спеціально організована в малих групах діяльність, яка допомагає майбутнім учителям у їхньому особистому та професійному розвитку впродовж періоду навчання в закладі вищої освіти.*

**Визначення поняття «менторинг» (наставництво).** Менторинг є досить вдалою формою педагогічної підтримки майбутнього вчителя. Він полягає не лише в наданні чи забезпеченні знаннями майбутнього вчителя з метою професійного розвитку, менторинг – це взаємозбагачувальний процес, у якому майбутній учитель набуває впевненості в собі, отримує професійну орієнтацію та задовольняє свої професійні потреби.

Як засвідчують дані таблиці 1.10, в українських педагогічних словниках відсутнє визначення цього поняття. Можливо, це може бути пояснене лише нещодавнім його активним використанням в освітній теорії, практиці та політиці. У новому Законі України «Про загальну повну середню освіту» зазначено, що «особи, які не мають досвіду педагогічної діяльності та

приймаються на посаду педагогічного працівника, протягом першого року роботи повинні пройти педагогічну інternатуру. Положення про педагогічну інternатуру затверджується центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки. Виконання обов'язків педагога-наставника покладається на педагогічного працівника з досвідом педагогічної діяльності, як правило, не менше п'яти років за відповідною спеціальністю (такою самою або спорідненою предметною спеціальністю або спеціалізацією)» [62]. Крім того, Концепція розвитку педагогічної освіти також окреслила питання менторингу (наставництва). Зокрема, у Концепції розвитку педагогічної освіти вказано, що «особи, які після завершення навчання вперше обійняли посаду педагогічного працівника, мають пройти однорічну педагогічну інternатуру в статусі педагога-стажиста. У цей період вони мають отримати досвідченого наставника такої самої або спорідненої спеціальності (предметної спеціальності або спеціалізації) з того самого або іншого закладу освіти. Програма наставництва розробляється наставником спільно з педагогом-стажистом, передбачаючи різні форми професійного розвитку (зокрема, взаємне відвідування уроків, опрацювання відповідної літератури тощо) із залученням науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти» [66].

Таблиця 1.10

**Наявність визначення поняття «менторинг / наставництво (mentoring) в україномовних і англomовних бібліографічних джерелах**

Словники	Наявність поняття
«Український педагогічний словник» С. У. Гончаренка, 1997	–
«Педагогічний словник» М. Д. Ярмаченка, 2001	–
Словник базових понять з курсу «Педагогіка» О. Є. Антонової, 2014	–
Сходинки до педагогічної майстерності: словник з курсу «Основи педагогічної майстерності», 2015	–
“Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education”, 2009	+
“The Cyclopedic Education Dictionary”, 1998	+
“Academic Keywords: A Devil’s Dictionary of Higher Education”, 1999	+
“World Education Encyclopedia”, 2002	–
“The Greenwood Dictionary of Education”, 2003	+

Майже в усіх англomовних джерелах знаходимо визначення поняття «менторство», що засвідчує його входження в педагогічний обіг. У наведеній таблиці (див. табл. 1.10) систематизовано визначення, що лягли в основу робочого розуміння цього елементу поняттєво-категорійного апарату дослідження.

Таблиця 1.11

**Визначення поняття «менторинг / наставництво (mentoring)»  
у бібліографічних джерелах педагогічного спрямування**

<b>Словники</b>	<b>Визначення</b>
“The Cyclopedic Education Dictionary”, 1998	Менторинг – це процес, під час якого студент перебуває в певних відносинах з учителем для того, щоб навчитися в нього практичних навичок, оскільки вчитель моделює різноманітні техніки і стилі поведінки, які наслідують майбутній учитель.
“Academic Keywords: A Devil’s Dictionary of Higher Education”, 1999	Менторинг – це індивідуальна підтримка, яку надають учителі студентам із метою забезпечення їхнього успіху, і вона має певний зв’язок із підтримкою і керівництвом, що отримують студенти, які мають певні проблеми.
“Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education”, 2009	Менторинг – це стосунки, де доросла людина – ментор, забезпечує соціальну та академічну підтримку молодшій людині, у якої можуть виникнути проблеми.
“The Greenwood Dictionary of Education”, 2003	Менторинг – це виховні відносини між інструктором і студентом, або, іншими словами, коли одна людина допомагає іншій.

Отже, приймаємо таке робоче визначення поняття «менторинг»: *це підтримка педагогом-наставником майбутніх учителів у їхній педагогічній діяльності, допомога у вирішенні їхніх проблем, їхньому професійному становленні, під час якої майбутній учитель розвиває свої практичні навички, наслідуючи педагогічні технології і стилі поведінки наставника та консультуючись із ним.*

**Визначення поняття «консалтинг» / «дорадництво».** Що стосується консалтингу, то цю форму педагогічної підтримки майбутніх учителів у професійній діяльності надає психолог чи так званий радник, який радить та

орієнтує на розв'язання індивідуальних проблем. Професійний розвиток майбутнього вчителя дуже часто потребує психологічної допомоги.

Консалтинг не одразу знайшов своїх прихильників серед майбутніх учителів, більшість із них не розуміли його сутності та ігнорували співпрацю з консультантами. Лише за останні два десятиріччя консалтинг у Великій Британії набув значного поширення – майбутні вчителі почали активно співпрацювати з консультантами з метою підтримки процесу їхнього особистісного зростання, надання їм навичок успішного подолання труднощів, які виникають упродовж життя [145]. Зважаючи на популярність надання консультативних послуг у Великій Британії та широкий спектр таких послуг, в освітній сфері утворився синонімічний ряд на позначення цього поняття – *consultancy, consulting, counselling, advising*.

*Таблиця 1.12*

**Наявність визначення поняття «консалтинг / дорадництво»  
(*consultancy, consulting, counselling, advising*)» в україномовних  
і англійськомовних бібліографічних джерелах**

<b>Словники</b>	<b>Наявність поняття</b>
«Український педагогічний словник» С. У. Гончаренка, 1997	–
«Педагогічний словник» М. Д. Ярмаченка, 2001	–
Словник базових понять з курсу «Педагогіка» О. Є. Антонової, 2014	+
Сходинок до педагогічної майстерності: словник з курсу «Основи педагогічної майстерності», 2015	–
“Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education”, 2009	–
“The Cyclopedic Education Dictionary”, 1998	–
“Academic Keywords: A Devil’s Dictionary of Higher Education”, 1999	–
“World Education Encyclopedia”, 2002	–
“The Greenwood Dictionary of Education”, 2003	+

Поняття «консалтинг» / дорадництво відсутнє майже в усіх проаналізованих нами бібліографічних джерелах. Хоча в англійському словнику “The Greenwood Dictionary of Education” знаходимо тлумачення цього поняття [168].

У “The Cyclopedic Education Dictionary” це поняття вжито в контексті ресурсного вчителя (resource teacher), де прокоментовано, що ресурсний учитель – це консультант чи спеціальний учитель (психолог), який консультує вчителів, які навчають дітей з особливими потребами [305].

Також знаходимо це поняття у словнику базових понять з курсу «Педагогіка» О. Є. Антонової [1].

Таблиця 1.13

**Визначення поняття «консалтинг / дорадництво» в бібліографічних джерелах педагогічного спрямування (у педагогічних дослідженнях)**

Словники	Визначення
Словник базових понять з курсу «Педагогіка» О. Є. Антонової, 2014	Консалтинг (англ. consulting, to consult – радитися, консультуватися) – система професійних консультацій з різних питань
“The Greenwood Dictionary of Education”, 2003	Консалтинг – це міжособистісний процес, що відбувається в контексті взаємовідносин людей, які допомагають одне одному

Отже, приймаємо таке робоче визначення поняття «консалтинг»: *консалтинг – це процес співпраці майбутнього вчителя з консультантом з метою професійного зростання, успішного подолання труднощів, які виникають у житті загалом та впродовж їхнього професійного шляху.*

Таблиця 1.14

**Відмінності між тьютором, ментором (наставником) і консультантом**

	Тьютор	Ментор	Консультант
Професія	викладач університету	шкільний учитель	консультант, як правило, психолог
Місце надання педагогічної підтримки	заклад вищої освіти	школа	заклад вищої освіти
Форма педагогічної підтримки	групова	індивідуальна	індивідуальна

Отже, різниця між тьютором і ментором полягає в тому, що тьютор – це викладач університету, який надає підтримку в закладі вищої освіти, а ментор – учитель у школі, який підтримує молодого фахівця під час його вступу на посаду. Тьютор може надавати підтримку невеликій групі студентів, а ментор закріплений за одним молодим учителем, якому надає допомогу в професійному становленні.

Консультант – це, як правило, психолог, який, як і тьютор, працює в закладі вищої освіти, надає підтримку не лише в навчальній діяльності, але і допомагає подолати проблеми, які виникли в майбутнього вчителя і в інших сферах професійного та особистого життя (див. табл. 1.14).

**Визначення поняття «мотивація».** Закінчивши заклад вищої освіти, випускник отримує кваліфікацію вчителя та готується до роботи в закладі освіти. Щоб стати висококваліфікованим учителем, випускник має усвідомити, що таке педагогічна діяльність, які потрібно професійні знання, уміння і навички, щоб стати професіоналом своєї справи, а також чому він обрав саме цю професію і чи хоче він працювати за своєю спеціальністю.

Важливе місце у професійній діяльності займає саме мотиваційний компонент. Він включає в себе професійні установки, інтереси, прагнення майбутнього вчителя займатися педагогічною діяльністю. Це прагнення майбутнього освітянина застосувати отримані знання в закладі вищої освіти в обраній професії, бажання вдосконалювати свою професійну підготовку. Розглянемо наявність поняття «мотивація» (motivation) у педагогічних термінографічних джерелах українською та англійською мовами (див. табл. 1.15).

Проаналізувавши українські та англомовні педагогічні словники, висновуємо, що в усіх розглянутих нами українських педагогічних словниках знаходимо визначення поняття «мотивація» (див. табл. 1.15).

Лише у двох проаналізованих англійських словниках знаходимо це поняття (див. табл. 1.15).

**Наявність визначення поняття «мотивація» (motivation)  
в україномовних і англійськомовних бібліографічних джерелах**

Словники	Наявність поняття
«Український педагогічний словник» С. У. Гончаренка, 1997	+
«Педагогічний словник» М. Д. Ярмаченка, 2001	+
Словник базових понять з курсу «Педагогіка» О. Є. Антонової, 2014	+
Сходинки до педагогічної майстерності: словник з курсу «Основи педагогічної майстерності», 2015	+
“Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education”, 2009	–
“The Cyclopedic Education Dictionary”, 1998	+
“Academic Keywords: A Devil’s Dictionary of Higher Education”, 1999	–
“World Education Encyclopedia”, 2002	–
“The Greenwood Dictionary of Education”, 2003	+

Таблиця 1.16

**Визначення поняття «мотивація»  
в бібліографічних джерелах педагогічного спрямування**

Словники	Визначення
«Український педагогічний словник» С. У. Гончаренка, 1997	Мотивація – це система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки.
«Педагогічний словник» М. Д. Ярмаченка, 2001	Мотивація – це найважливіший фактор підвищення ефективності діяльності, процес особистого зацікавлення у розв’язанні власне проблем, поставлених задач та досягненні бажаних цілей.
Словник базових понять з курсу «Педагогіка» О. Є. Антонової, 2014	Мотивація – система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Мотивація – система взаємозалежних і супідрядних мотивів діяльності особистості, що свідомо визначають лінію її поведінки.
Сходинки до педагогічної майстерності: словник з курсу «Основи педагогічної майстерності», 2015	Мотивація – система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки.
“The Greenwood Dictionary of Education”, 2003	Мотивація – це потужна сила, яка рухає навчанням і є його джерелом. Вона є стимулом до задоволення потреб і стимулів у діяльності.
“The Cyclopedic Education Dictionary”, 1998	Мотивація – це набір факторів (мотивів), які змушують людину відповідати на щось.

Вважаємо, що в майбутніх учителів має бути сформована професійна мотивація до педагогічної діяльності, мета, щоб стати успішними вчителями, і готовність наполегливо працювати над собою для їх досягнення.

Погоджуючись з українським дослідником О. Поляковим, сутність мотивації професійного зростання майбутнього вчителя розглядаємо як «сукупність їхніх стійких мотивів і спонукань, що визначають зміст і спрямованість динамічного, неперервного і гуманістичного спрямованого процесу зростання внутрішньої потреби в особистому перетворенні, готовності до професійної діяльності, здатності до актуалізації внутрішнього потенціалу і усвідомленого вибору індивідуальної професійно-особистісної стратегії та освітнього маршруту впродовж життя, результатом якої є високий рівень сформованості професійної компетентності» [101].

Мотивація професійного розвитку – це самостійний вид внутрішньої діяльності спрямований на прийняття і засвоєння зовнішніх, нормативних вимог до особистості педагога та сукупність спонукань і умов, що детермінують, спрямовують і реалізують процес підвищення професійної компетентності педагога [2].

Отже, дослідження засвідчує те, що мотивація відіграє важливу роль у професійному становленні майбутнього вчителя. Мотивація є важливим чинником розвитку особистості та професіоналізму майбутнього фахівця.

Досвідчений педагог, підтримуючи майбутнього вчителя в його професійній діяльності, має сформуванати в нього мотивацію до роботи, адже завдяки мотивації можлива реалізація внутрішніх задатків і потреб майбутнього вчителя.

Отже, приймаємо таке робоче визначення поняття «мотивація»: *мотивація – це сукупність стійких мотивів, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності майбутнього вчителя.*

Отже, у підрозділі виведено робочі визначення ключових елементів поняттєво-категорійного апарату, якими ми керуватимемося в дослідженні педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії.



### **1.3. Підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності у Великій Британії**

Євроінтеграційні процеси в системі сучасної освіти України сприяють посиленню уваги до рівня підготовки педагогічних кадрів. Педагоги мають творчо мислити, працювати із суспільством і в суспільстві, сприяти мобільності його членів і в їх співпраці з країнами Європи, здійснювати міжкультурну комунікацію як засіб розуміння ментальної своєрідності різних народів і формування поваги до них, поєднувати обізнаність про різноманітність культур студентів з різних країн, ефективно співпрацювати із закладами педагогічної освіти та іншими партнерами.

Зміни, що постійно відбуваються в освітній сфері європейських країн, зокрема й у Великій Британії, привертають увагу науковців та освітян, оскільки освіта Великої Британії, як і інших країн, на наш погляд, достатньо вдало поєднує свою традиційність із гнучкістю та швидкою адаптованістю до постійних соціокультурних змін, що варто докладно вивчити для запозичення передового педагогічного досвіду, особливо в галузі вищої освіти.

Саме на тлі розвитку педагогічної освіти Великої Британії можна визначити нормативні засади, які його регулювали й продовжують визначати характер педагогічної підтримки майбутніх учителів.

Становлення освіти Великої Британії відтворювало особливості суспільно-політичного життя країни. Основи професійної підготовки вчителів змінювалися в контексті підвищення соціальних цінностей розвитку суспільства, поширення інтеграційних процесів, формування позитивного досвіду синтезу класичного та інноваційного підходів до підготовки, зміни функцій підготовки.

Система вищої освіти Великої Британії – одна з найстаріших у Європі. Оксфордський і Кембриджський університети функціують з початку XIII століття. Проте до початку XX століття ця система була представлена десятком університетів з дуже невеликою кількістю студентів. У XX столітті

було відкрито майже 30 університетів і 800 закладів вищої освіти інших типів (коледжів і технологічних інститутів, політехнічних інститутів, педагогічних коледжів, що діють і нині) [310].

Велика Британія характеризується як країна, що має класичну університетську і професійну освіту. На відміну від країн континентальної Європи, вона має послідовну освітню систему, схожу на систему освіти США. Ця модель розповсюджена по всьому світу і, як наголошують самі британці, нині вона представляє собою де-факто глобальну модель для стандартів вищої освіти у Великій Британії.

Нині вищу освіту здобувають безпосередньо в університетах чи коледжах, які мають статус університету, та інститутах вищої освіти. У Великій Британії знаходиться більше 170 закладів вищої освіти, з них 102 університети, більшість із них – державні. Університети є основними закладами академічної освіти, наукової та дослідницької роботи. Існує низка особливостей, характерних для всіх університетів Великої Британії. Навчання в них проводиться як за навчальними програмами, так і за дослідницькими з присвоєнням наукового ступеня. Після отримання ступеня бакалавра можна продовжити навчання за програмами магістра та доктора [310] (Див. Додаток Б).

У роботі розглядаємо підтримку вчителів у закладах вищої освіти, тому розпочнемо з їхньої короткої характеристики.

На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти у Великій Британії існують такі можливі моделі професійної підготовки майбутніх учителів:

1. Підготовка бакалаврів освіти (BEd). Навчання триває від 3 до 4 років. Майбутній учитель отримує статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status (QTS)) та академічного ступеня бакалавра педагогічної освіти (BEd). Бакалавр мистецтв (BA) та бакалавр наук (BSc) дуже схожі до бакалавра педагогічної освіти (BEd), адже майбутні вчителі також отримують статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status (QTS)), але навчання спрямоване на вивчення певного предмету з подальшою методичною

підготовкою.

2. Післядипломна підготовка вчителів. Ця навчальна програма має на меті розвивати професійні навички вчителів зі ступенем бакалавра або іншим схожим ступенем та розроблена лише для закладів вищої освіти. Курс навчання триває 1–2 роки.

3. Початкова підготовка вчителів, орієнтована на майбутніх учителів початкової школи (SCITT). SCITT пропонує консорціум шкіл і коледжів, закликаючи випускників завершити свою освіту в закладі освіти. По завершенню навчання студенти отримують статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status (QTS)) і в деяких випадках PGCE (post-graduate certificate in education – сертифікат післядипломної освіти). Навчання триває один рік [165].

4. Навчальна програма «Спочатку викладання» (“Teach first”) керується незалежними організаціями і чітко спрямована на майбутніх лідерів (“leaders tomorrow”). Ця програма дає можливість тим студентам, які навчалися на відмінно, працювати 2 роки у висококваліфікованих школах Лондона та Манчестера, щоб отримати статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status (QTS)) та розвивати свої лідерські та управлінські навички.

5. Класи працевлаштування в галузі зайнятості. Це програма для випускників (The Graduate Teaching Program (GTP)), яка дає можливість своїм випускникам ставати вчителями, працюючи в школі. Основна її мета – залучити до співпраці зрілих людей, які хочуть стати вчителями. Протягом навчання, яке триває від 3 місяців до 1 року, опираючись на свій власний досвід, кандидати працюють як некваліфіковані вчителі.

6. Програма зареєстрованих учителів (Registered Teachers Program) (RTP)). Ця програма розрахована на тих, хто не закінчив навчання, але мають сертифікат, у якому вказано 240 годин академічного навантаження, мають змогу закінчити навчання та отримати кваліфікацію вчителя. Також ця програма розрахована на тих студентів, які не мають професії вчителя, а мають іншу професію та бажають отримати кваліфікацію вчителя. Щоб

навчатися, кандидати повинні працювати як некваліфіковані вчителі в школі протягом 1–2 років, опираючись на свій власний досвід.

7. Підготовка вчителів на основі оцінювання. Це статус кваліфікованого вчителя. Усі, хто має диплом і працює як некваліфікований учитель певну кількість років в англійських школах, можуть отримати статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status (QTS)), який базується на відповідності їхніх навичок стандарту [165].

Вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії сформульовані в державних документах базової підготовки фахівців, якими є Національні стандарти кваліфікованого вчителя 1998, 2002 та 2007.

Національний стандарт кваліфікованого вчителя 2007 року включає в себе три взаємопов'язані розділи, що охоплюють:

- професійні характеристики (Professional attributes);
- професійні знання і розуміння, здатність до навчання (Professional knowledge and understanding);
- професійні навички (Professional skills).

Стандарт кваліфікованого вчителя є найважливішим документом підготовки вчителів у Великій Британії, адже цей документ охоплює більшість аспектів професійної підготовки майбутніх учителів, включаючи зміст Національної програми і форми підготовки вчителів з базових предметів.

Професійні стандарти визначають характеристики вчителів на кожному етапі їхнього кар'єрного зростання:

1. Присвоєння статусу кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status (QTS)) (Q).
2. Вчителі основної категорії (Teachers on the main scale) (Core) (C).
3. Високооплачувані вчителі (Teachers on the upper pay scale) (Post Threshold Teachers) (P).
4. Визначні вчителі (Excellent Teachers) (E).
5. Висококваліфіковані вчителі (Advanced Skills Teachers) (AST) (A) [285].

Стандарти уточнюють професійні характеристики, якими мають володіти вчителі, для того, аби працювати та розвиватися на тому чи тому етапі своєї кар'єри. Після того, як минув рік «періоду вступу молодого вчителя на посаду», учителі мають продовжувати відповідати основним стандартам, розширювати та поглиблювати професійні вміння та навички у своїй галузі.

Стандарти підтримують учителів у визначенні їхніх потреб у професійному розвитку, у виявленні шляхів розширення та поглиблення їхнього досвіду на певному етапі кар'єри (Див. додаток Н).

Усі вчителі мають нести професійну відповідальність за свій ефективний та постійний професійний розвиток протягом усього періоду своєї кар'єри. Учитель докладает певних зусиль для свого професійного розвитку, враховуючи рівень своїх навичок, досвід роботи, свою роль у житті школі, а також використання сучасних знань зі своєї дисципліни.

Основним ключовим процесом у стандартах є управління продуктивністю, що забезпечує зміст для регулярних дискусій про кар'єру вчителя, їхнього прагнення до професійного розвитку. Професійні стандарти пропонують дискусії, якою має бути робота вчителя та його професійний розвиток [285].

Професійні стандарти слід розглядати як допомогу вчителям у їхній кар'єрі та подальшому професійному розвитку. Наприклад, якщо вчителі прагнуть стати висококваліфікованими, то вони розмірковують та обговорюють, як саме можуть спланувати свою роботу, щоб стати такими [285].

Іншим важливим документом є Національний курикулум базової підготовки вчителя, який включає навчальні плани, програми, форми і методи викладання і навчання. Національний курикулум визначає зміст шкільної освіти та впливає на професійну підготовку вчителів у Великій Британії [319].

Ці два документи визначають і формулюють ті професійні цінності, які є основними в діяльності вчителя у Великій Британії.

Велика Британія пропонує три основні моделі професійної підготовки майбутніх учителів:

- паралельна – навчання триває три роки. Майбутній учитель отримує статус кваліфікованого вчителя і академічний ступінь бакалавра педагогічної освіти (BEd). Навчальна програма включає предмети базового циклу, психолого-педагогічні дисципліни, фахові дисципліни, педагогічну практику і предмети за вибором;

- послідовна – передбачає чотири роки навчання на педагогічних відділеннях університетів, технічних педагогічних і художніх педагогічних коледжах. Після успішного засвоєння навчальної програми, яка містить такі дисципліни, як: сучасні іноземні мови, інформаційні технології, дисципліни професійного спрямування і педагогічна практика в школі, надається сертифікат про повну педагогічну освіту [205];

- альтернативна – містить варіанти підготовки майбутніх учителів:

- а) через консорціум (це група шкіл, яка пропонує програму підготовки вчителів для випускників університету) на базі школи (School – based teacher education consortium);

- б) прискорена програма підготовки (fast – track graduate entry), яка надає можливість випускникам інших закладів вищої освіти пройти практичну підготовку на робочому місці в школі та отримати кваліфікацію вчителя;

- в) гнучкі навчальні курси на базі бакалаврської освіти (flexible postgraduate courses), що проводять з урахуванням потреб кожного студента і що призначені для студентів, які отримали педагогічну освіту та досвід викладання у школі за кордоном;

- г) курси дистанційного навчання для отримання PGCE (post-graduate certificate in education – сертифікат післядипломної освіти) [205].

Майбутні вчителі отримують вищу освіту в університетах Великої Британії за класичною схемою, яка включає в себе три основних рівні:

- бакалаврат (3 роки навчання в Англії та Уельсі; 4 роки –

- в Шотландії);
- магістратура (1–2 роки навчання після отримання ступеня бакалавра);
  - докторантура (3–4 роки навчання після отримання ступеня магістра) [310].

Початкову педагогічну освіту майбутні фахівці здобувають у педагогічних коледжах, інститутах чи університетах. Студентів готують до майбутньої професії у закладі вищої освіти протягом 3–4 років. Підготовка включає теоретичне і практичне вивчення основних предметів і триває до 4 років. Курс підготовки також включає 12-тижневу педагогічну практику. Студенти, які успішно закінчили навчання, отримують ступінь бакалавра педагогіки (Bachelor of Education).

*Таблиця 1.17*

**Заклади вищої освіти, у яких відбувається  
підготовка майбутніх учителів**

<b>Заклад вищої освіти</b>	<b>Тривалість програми підготовки</b>	<b>Особливості специфіки програми підготовки</b>	<b>Кваліфікація</b>	<b>Документ про завершення програми навчання</b>
Університет	3 роки	Паралельна	Кваліфікація вчителя	Бакалавр педагогічної освіти (Bachelor of Education (BEd))
Університет	4 роки	Послідовна	Вчитель у початковій школі	Бакалавр педагогічної освіти (Bachelor of Education (BEd))
Університет	3–4 роки	Альтернативна	Кваліфікація вчителя	Бакалавр педагогічної освіти (Bachelor of Education (BEd)), сертифікат післядипломної освіти (post-graduate certificate in education (PGCE))

## Продовження таблиці 1.17

Університет	1–2 роки	– програма, яка орієнтована на підвищення професійного рівня за однією зі спеціальностей; – програма, яка орієнтована на дослідницьку діяльність майбутнього вчителя	Кваліфікація вчителя	Магістр гуманітарних наук (Master of Arts) (MA)
Коледжі	3–4 роки		Кваліфікація вчителя	Бакалавр педагогічної освіти (Bachelor of Education (BEd)), бакалавр мистецтв (Bachelor of Arts) (BA)
Центри післядипломної освіти	10 тижнів – 2 роки	– у межах школи; – у межах шкільної кооперації; – позашкільна діяльність.	Кваліфікація вчителя, учитель основного рівня, вчитель з вищим рівнем оплати, учитель з удосконаленням и вміннями	Сертифікат

Водночас важливим є дослідження того, яка кількість учителів Великої Британії отримали ступінь бакалавра, магістра і доктора наук. З метою виявлення реальної ситуації ОЕСР було проведено Міжнародне опитування про викладання і навчання TALIS (Teaching and Learning International Survey). Англія брала в ньому участь, відтак це дослідження може бути джерелом цінних даних для низки аспектів, зокрема про ступені, які отримали вчителі у закладі вищої освіти [321].

У Міжнародному опитуванні про викладання і навчання виокремлено спеціальний підрозділ – «Освітні кваліфікації та навчання вчителів і директорів в Англії». Опитування було проведене в Англії з березня по травень 2018 року. Учителі середньої школи в Англії вдруге взяли участь в опитуванні (за методологією TALIS, вперше в 2013 році), а початкової школи – вперше.



До свого опитування TALIS обрав учителів, які мають декілька років досвіду. Наприклад, учителі середньої школи в Англії мають досвід у середньому 13 років порівняно із середнім рівнем років OECD (Organization for Economic Co-operation and Development (Організація економічного співробітництва та розвитку)) [321], [30], [300].

Результати опитування засвідчили, що 86 % учителів початкової школи в Англії мають ступінь бакалавра, а вчителі середньої школи – 73 %, що на 13 % менше, ніж учителі початкової школи.

Найбільша кількість магістрів серед учителів середньої школи – 24 %. Учителі початкової школи мають теж ступінь магістра, але на 12 % менше, ніж учителі середньої школи, що складає 12 %.

На жаль, жоден з учителів початкової школи не має ступеня доктора наук, що складає 0 %. Серед учителів середньої школи ступінь доктора наук мають лише 2 % [321], [133], [300].

Отже, проаналізувавши результати опитування вчителів початкової та середньої шкіл щодо отримання ними відповідного ступеня (бакалавр, магістр, доктор), можемо висновувати, що найбільша кількість учителів має ступінь бакалавра і найменша – ступінь доктора наук.

*Таблиця 1.18*

**Кількість учителів Англії, які отримали ступінь  
(бакалавр, магістр, доктор наук)**

<b>Ступінь</b>	<b>Учителі початкової школи</b>	<b>Учителі середньої школи</b>
Бакалавр	86%*	73%*
Магістр	12%*	24%*
Доктор	0%*	2%*

\*дані взяті зі звіту TALIS 2018

Залежно від змісту підготовки, що визначається кількістю дисциплін, які вивчають майбутні вчителі в закладі вищої освіти, є два основні види програм на отримання ступеня бакалавра:

– програми на «прохідний» чи «звичайний» ступінь бакалавра, які пропонують профільне навчання за однією чи двома-трьома суміжними дисциплінами, за якими майбутні вчителі складають випускні екзамени;

– програми на ступінь бакалавра з поглибленим вивченням від однієї до трьох профільних і декількох додаткових дисциплін, за якими майбутні вчителі складають випускні екзамени.

В Англії та Уельсі для отримання ступеня бакалавра навчання триває 3 роки, в Шотландії – 4 [205].

Університети, які здійснюють підготовку вчителів, поділяють на 3 основні групи:

1. Старі університети (Ancient Universities): Кембриджський університет (Cambridge University), Оксфордський (Oxford University), університет Святого Ендрю (St Andrews University), Глазговський (Glasgow University), Единбурзький (Edinburgh University), Дублінський (Dublin University).

2. Громадські університети: Бірмінгемський університет (Birmingham), Брістольський (Bristol), Даремський (Durham), Екстерський (Exeter), Лестерський (Leicester), Ліверпульський (Liverpool), Лондонський (London), Манчестерський (Manchester), Ньюкаслський (Newcastle), Ноттінгемський (Nottingham), Саутгемптонський (Southampton).

3. Нові університети: Сассекський університет (Sussex), Йоркський (York), Есекський (Essex), Ланкастерський (Lancaster), Стратклайдський (Strathclyde) та інші [327] (Див. додаток А).

Визначальну роль у сучасній вищій освіті Великої Британії відіграє Відкритий університет (Open University), що став зразком для наслідування в усьому світі. Його створення пов'язано з ім'ям відомого лейбористського діяча Гарольда Вільсона. Доступ до навчання (переважно заочного і рекордно різноманітного на засоби і методики) вільний, тому кожен може обрати для себе одну із сотень програм нижчого чи університетського рівня.

Розглянемо зміст навчальних планів та програм підготовки бакалавра на прикладі підготовки бакалаврів за спеціалізацією «Психологія освіти» в

Манчестерському університеті.

У Манчестерському університеті майбутні вчителі вивчають біологічні, когнітивні та соціальні сфери розвитку психології, особливо в контексті освіти. Студенти вивчають різні теорії, пов'язані з людським розвитком, і проводять дослідження з метою покращення соціального, емоційного розвитку людини та її поведінки [244].

Протягом усього навчання, під час проходження педагогічної практики та працюючи пліч-о-пліч із професіоналами студенти знайомляться з реальними життєвими ситуаціями.

Модулі першого курсу спрямовані на загальне розуміння психології, глибоке осмислення її змісту з позиції різних теоретичних підходів. Студенти вивчають розвиток дитинства, роль неврології в навчанні та створенні сприятливого навчального шкільного середовища.

Модулі першого курсу можуть включати такі теми:

- «Розвиток і дитинство»;
- «Основи психології в класі»;
- «Дослідницькі питання психології»;
- «Соціальна психологія освіти»;
- «Дослідницькі питання психології та освіти» [244].

Навчальні модулі другого курсу спрямовані на розвиток дослідницьких навичок та оцінки даних, які допоможуть зрозуміти освітню психологію і консультування у професійному контексті.

Модулі другого курсу можуть включати такі теми:

- «Пізнання і навчання: наслідки для школи»;
- «Лідерство у навчанні»;
- «Консультація та педагогічна психологія у професійному контексті»;
- «Дослідницькі питання психології та освіти (2 частина)»;
- «Процеси ризику та стійкості в розвитку людини» [244].

Навчальні плани третього курсу передбачають ознайомлення з поняттями, які допоможуть майбутнім учителям скласти для себе певний

план та уявлення про те, як поводити себе з майбутніми учнями відповідно до їхнього соціального, емоційного розвитку та норм поведінки.

Модулі третього курсу можуть включати такі теми:

- «Втручання у справи школи»;
- «Наука та освіта»;
- «Актуальні проблеми спеціальних освітніх потреб» [244] (Див. додаток Д).

Невід'ємною частиною завершального етапу навчання на бакалавраті є написання бакалаврської дисертації з обраної теми. Після написання дослідження студенти мають оволодіти такими навичками критичного дослідження: аналіз та синтез інформації, удосконалення та критика власних ідей, уміння визначати належні техніки дослідження, визначення тривалих термінів для самонавчання, збалансування завдань та часових рамок виконання проєктів [244].

У ході аналізу та характеристики питання підготовки майбутніх учителів у Великій Британії нашу увагу також привернув і Кембриджський університет, зокрема підготовка вчителів початкової школи, що включає вивчення основних предметів Національного навчального плану: англійську мову, математику і природознавство. Вивчення базових предметів поєднують із курсом методики навчання цих предметів. На такий курс факультет освіти виділив 25% навчального часу. Він спрямований на формування навичок і вмінь із фахових дисциплін та розуміння їх у навчальному плані. Головною метою циклу основного предмета є формування в майбутніх учителів педагогічної майстерності, розвиток індивідуальних та емоційних якостей, мистецтва спілкування, знання мови і літератури, розвиток математичних здібностей, тобто тих якостей, які разом складають основу їх професійного та особистісного розвитку [277] (Див. додаток В).

Зазначимо, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії значну увагу приділено рівню грамотності студента. Велика Британія була однією з перших країн, у якій

відбувалося реформування початкової школи NNS (National Numeracy Strategy) та NLS (National Literacy Strategy). Саме тому уряд Великої Британії вважає, що вчителі початкової школи є носіями грамотності і закладають основи грамотного суспільства. Для отримання статусу кваліфікованого вчителя початкової школи кожен випускник має скласти спеціальні тести на грамотність.

Досить цікавими є курси програми бакалавр зі спеціалізації «Освіта, психологія та навчання» Кембриджського університету. Програма підготовки спрямована на освіту, розвиток людини та навчання впродовж усього життя в різних соціальних і культурних умовах. Студенти навчаються використовувати психологічну теорію та методи дослідження, вивчають інтелектуальний, соціальний та емоційний розвиток людей від народження до дорослого життя [277].

Зазначимо, що студентам, які люблять театральне мистецтво, запропоновано програму підготовки за спеціалізацією «Освіта, англійська мова та театральне мистецтво». Тісне поєднання теоретичного матеріалу з педагогічною практикою дає можливість майбутньому вчителю розвивати свої професійні навички у вибраній ним сфері.

Отже, на прикладі підготовки вчителів початкової освіти з розглянутих нами спеціалізацій у Кембриджському університеті можна зробити висновок, що програми підготовки бакалаврів, які пропонує університет, дають можливість студентам творчо вирішувати навчальні завдання й обирати ту проблему, у якій вони найбільше зацікавлені. Зміст навчання ґрунтується на принципах гуманізації та диференціації навчання, поступовому збагаченні знань із теоретичних дисциплін [277].

Більшість університетів поділяється на коледжі, які вважають частиною університетів. У коледжах вищої освіти студенти навчаються тільки за програмою, яка дає їм можливість отримати ступінь бакалавра. На відміну від університетів, ці заклади вузькоспеціалізовані. Коледжі рідко пропонують магістратуру і ніколи – докторантуру (див. 1.2).

Проаналізувавши зміст програм, методи та форми організації підготовки майбутніх учителів у коледжах Великої Британії, звернемо увагу на два коледжі – Королівський коледж (King's College London) та Коледж Ньюкасл (Newcastle College).

Королівський коледж (King's College London) – це один із найстаріших коледжів Лондонського університету. Викладачі створюють всі умови для того, щоб майбутні вчителі, закінчивши своє навчання, стали кваліфікованими фахівцями.

Працівники коледжу тісно співпрацюють зі школами в розробленні планів з педагогічної практики, адже більшість днів протягом року (120 днів) майбутні вчителі проводять у школах і більш ніж 50 днів – у коледжах.

Процес підготовки майбутніх учителів у коледжах також передбачає обов'язкове спостереження за іншими вчителями, за їхньою роботою у класі, за тими методами і прийомами, які використовує вчитель у своїй роботі [226].

У структурі підготовки майбутніх учителів можна виокремити два основних компоненти:

- курс методики викладання предмету (Subject Specialism / Subject-based Methods / Subject Studies) створений для розвитку професійних умінь та навичок навчання певної дисципліни. Майбутні вчителі здобувають навички викладання свого предмету, вчать планувати уроки та оцінювати їх у роботі малих груп;

- курс професійних знань і школознавства (Whole-school Issues / Professional Studies / Educational and Professional Studies) розроблений для глибокого розуміння педагогічних навичок за допомогою опрацювання тем, які стосуються загальношкільної політики і практики (Див. додаток Г).

Педагогічна практика (Teaching Experience / School Experience / Schoolbased Work) триває 24 тижні і чергується з навчанням, під час якого відбувається робота в групах, рефлексія та аналіз педагогічної діяльності. Постійна взаємодія з викладачами закладів вищої освіти та шкіл дає студентам можливість отримати консультацію фахівців та одногрупників із проблемних питань [226].

Кожного студента забезпечують пакетом навчальних матеріалів: програма навчання зі змістом матеріалу; пояснювальна записка; спеціально розроблені підручники та робочі зошити; друківані матеріали; аудіозаписи, відеозаписи; матеріали для самоперевірки та самооцінювання знань; навчальний план з датами початку та закінчення вивчення різних компонентів курсу, кінцевого терміну здачі домашніх завдань, іспитів після закінчення курсу, консультацій, підготовки та захисту портфоліо.

Коледж Ньюкасл (Newcastle College) надає студентам можливість одночасно працювати, навчатися та отримувати кваліфікацію вчителя, пропонуючи гнучкі та інтенсивні курси навчання [260].

Освітній процес за такою програмою підготовки включає модулі:

- основні принципи навчання;
- навчальні програми;
- планування та підготовка занять;
- вміння робити підсумки навчального семестру;
- методи оцінки знань.

Основні модулі для вивчення:

- вступ до спеціальності;
- навчання та оцінювання;
- теорії та принципи планування та стимулювання навчання;
- англійська мова;
- особистий і професійний розвиток;
- розроблення навчальних програм для інклюзивної практики;
- професійна практика [260].

В університетах Великої Британії є два види програм для отримання ступеня магістра:

- програма, орієнтована на підвищення професійного рівня за однією зі спеціальностей;
- програма, орієнтована на дослідницьку діяльність майбутнього вчителя.

Професійні магістерські програми передбачають 8–9 місяців навчальних занять, які включають лекції, семінари, складання іспитів. Після цього впродовж 3–4 місяців майбутні вчителі виконують дипломний проєкт, за результатами захисту якого та складання іспитів отримують ступінь магістра [303].

Подальше продовження навчання веде до отримання ступеня доктора філософії. Програма навчання не передбачає лекцій та семінарів, а лише дослідницьку роботу. Зазвичай виконання докторської програми передбачає 2–3 роки роботи над своїм дослідженням. До кінця цього періоду майбутній учитель має опублікувати отримані результати в офіційних звітах, наукових журналах і за опублікованими матеріалами написати дисертаційну роботу. Майбутній учитель отримує ступінь доктора після успішного захисту дисертаційної роботи [303].

Усі майбутні вчителі відразу після вступу до коледжу чи університету згідно з контрактом обов'язково прикріплюються до однієї зі шкіл. Студентів залучають до різних видів діяльності. Вони можуть виконувати різні функції, починаючи з допоміжного персоналу до помічника вчителя і навіть учителя. Саме це має на меті допомогти майбутньому вчителю стати частиною шкільного життя, звикнути до зробленого в житті вибору – стати вчителем, до тієї атмосфери, яка панує в школі, дає можливість спостерігати за дітьми, вивчаючи їхні психологічні особливості, а також поєднати теоретичні знання, які він паралельно отримує у закладі вищої освіти, з практичними навичками, які отримав, перебуваючи в школі [205].

У Великій Британії педагогічна діяльність молодого вчителя розпочинається зі стажування, яке триває один рік (Statutory Induction Period). Після успішного стажування молодий учитель отримує звання кваліфікованого вчителя та характеристику початку кар'єри і розвитку (Career Entry and Development Profile), яку приносить у школу. Характеристика представляє досягнення молодого вчителя та напрямки подальшого вдосконалення. Ураховуючи характеристику, тьютори розробляють програму-підтримку молодого вчителя з точними цілями розвитку.



Відповідно до цієї програми вчитель має вести активну професійну діяльність, брати активну участь у консультаціях, спостерігати за професійною діяльністю колег, відвідувати уроки інших учителів та фіксувати власні досягнення два рази на семестр. Деякі школи у Великій Британії надають можливість молодому вчителю працювати відразу з класом самостійно [1].

Після випробувального терміну директор складає характеристику, а місцеві органи управління освітою вирішують подальше майбутнє молодого вчителя. Якщо органи управління освітою ухвалюють рішення про те, що такий учитель їх не влаштовує, молодий учитель має право ще раз подавати свої документи. Такий адаптаційний період забезпечує йому можливість стати частиною педагогічного колективу і втратити страх перед учнями та взагалі перед аудиторією самостійно [1].

Отже, підготовка майбутніх учителів у Великій Британії відповідає основним принципам змісту вищої педагогічної освіти: універсальність, інтеграційність, фундаментальність, професійність, варіативність, багаторівневість. Програма відповідає вимогам і потребам сьогодення. Якість педагогічної підготовки вчителя залежить від проходження педагогічної практики і вивчення педагогічних дисциплін, таких як методики викладання або спеціалізація предмета. У професійній підготовці майбутніх учителів переважає практичний компонент, освітні програми передбачають поєднання теоретичного та практичного компонентів. Педагогічна практика характеризується багаторівневістю і проходить під керівництвом професійного тьютора. Молоді вчителі поступово починають брати участь у виконанні всіх обов'язків учителя [310].

Під час проведення дослідження маємо враховувати такі нормативні засади педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії: гнучкість нормативного забезпечення; автономність закладів, що готують учителів; стандартизацію як механізм забезпечення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів; взаємопов'язаність елементів нормативного забезпечення професійного розвитку вчителів у Великій Британії.

## Висновки до першого розділу

У першому розділі проаналізовано ступінь розробленості проблеми, проведено поняттєво-термінологічний аналіз понять, що стосуються дослідження, та розглянуто підготовку майбутніх учителів до професійної діяльності у Великій Британії.

Аналіз зарубіжних наукових джерел дав можливість класифікувати їх за п'ятьма напрямками: особливості педагогічної підтримки майбутніх учителів, тьюторинг, менторинг і консалтинг майбутніх учителів, а також професійне становлення молодого вчителя.

З'ясовано, що українські вчені фокусували наукові інтереси на особливостях педагогічної підтримки, зокрема технологіях її організації, становленні, вимогах до її здійснення, розвитку системи майбутніх учителів, особливостях педагогічної підтримки майбутніх учителів в умовах закладів вищої освіти, модернізації організації педагогічної підтримки у Великій Британії, а також на педагогічній підтримці майбутніх учителів вищої школи у процесі професійної підготовки.

Окреслено тематику публікацій часопису «Менторство і тьюторство: партнерство в навчанні» (з 1993 р.): ставлення майбутніх учителів до програм менторингу і тьюторингу; форми, методи і засоби онлайн-тьюторингу і менторингу; форми, методи і засоби тьюторингу та менторингу під час шкільної практики; теоретичні і нормативні підходи до організації тьюторства і менторства майбутніх учителів; педагогічна підтримка вчителів під час пандемії Covid-19; використання досліджень у процесі менторингу; менторська підтримка підготовки майбутніх учителів до навчання певних категорій учнів. Крім того, виявлено статті компаративного характеру, де порівнюється менторство вчителів із менторством фахівців інших галузей або організація менторства в різних країнах.

Встановлено, що лише у 2016 році в педагогічному полі українських учених з'являються праці, які стосуються архітектоніки тьюторингу у вищій

школі, тьюторингу як технології супроводу особистісно-професійного розвитку студентів, тьюторства як засобу задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства, шляхів упровадження тьюторської системи, порівняльної характеристики діяльності куратора і тьютора, тощо.

З'ясовано, що класифікація праць британських дослідників викликає труднощі, спричинені різним розумінням поняття тьюторингу, що може відповідати викладачеві університету, який працює з малою групою студентів, кураторові академічної групи, індивідуальному репетиторові або консультантові, університетському керівникові / наставникові студента під час проходження педагогічної практики. Саме дві останні позиції найбільше відповідають тьюторству як формі педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів, тому найбільше уваги приділено саме їм.

Аналіз українських джерел щодо питання менторингу засвідчив, що це поняття не дуже поширене в Україні. Натомість у Великій Британії на нього звернено більше уваги, адже британські науковці вважають, що саме ментор підвищує ефективність навчання відносин майбутніх учителів і вчителів закладу вищої освіти.

Доведено, що зарубіжні та українські вчені консалтингу як формі педагогічної підтримки присвятили увагу переважно два останні десятиліття. Ці публікації фокусуються на проблемі консалтингу як професійної діяльності, на змісті діяльності консультанта, який надає педагогічну підтримку майбутнім учителям.

Незначна кількість українських і зарубіжних праць присвячена питанню професійного становлення молодого учителя. Британські науковці наголошують на вказівках щодо вступу на посаду молодого вчителя, натомість українські – на сучасних підходах до організації роботи з молодими учителями.

У результаті аналізу поняттєво-категорійного апарату визначено та обґрунтовано універсальні та специфічні поняття і запропоновано їхні робочі дефініції. Під педагогічною підтримкою розуміємо особливу сферу

педагогічної діяльності, спрямовану на допомогу майбутньому вчителю у вирішенні індивідуальних проблем, пов'язаних з різними сферами професійної діяльності, допомогою в самостійному подоланні труднощів, а також у самовизначенні, самореалізації та саморозвитку особистості майбутнього вчителя. Зазначено, що цьому терміну відповідають англійські поняття “pedagogical support”, “educational support”, “teacher’s support”.

Узагальнено, що найважливішими формами педагогічної підтримки майбутніх учителів є тьюторинг, менторинг і консалтинг. Застосування методу системно-структурного аналізу дало можливість з'ясувати, що відповідником поняття «менторинг» в українських нормативних документах є «наставництво» (Закон України «Про загальну повну середню освіту» та Концепція розвитку педагогічної освіти).

Визначено відмінності між тьютором, ментором (наставником) і консультантом. У ході порівняльного аналізу встановлено, що тьютор – це викладач університету, який працює у закладі вищої освіти і надає педагогічну підтримку багатьом студентам одночасно; ментор – це вчитель, який працює в школі і надає педагогічну підтримку лише одному майбутньому вчителю під час педагогічної практики; консультант – це, як правило, психолог, який працює у закладі вищої освіти і надає майбутнім учителям підтримку за їхніми запитами.

Охарактеризовано можливі моделі професійної підготовки майбутніх освітян у Великій Британії до професійної діяльності: підготовка бакалаврів, післядипломна підготовка вчителів, початкова підготовка вчителів, орієнтована на майбутніх учителів початкової школи (SCITT), навчальна програма “Teach first”, класи працевлаштування в галузі зайнятості, програма зареєстрованих учителів, підготовка вчителів на основі оцінювання.

Встановлено, що у Великій Британії важливе місце в базовій підготовці фахівців займають Національний стандарт кваліфікованого вчителя та Національний курикулум базової підготовки вчителя, які є важливими в підготовці майбутніх учителів у Великій Британії, визначають та формують

професійні цінності, що є основними в діяльності британських учителів.

Виокремлено заклади вищої освіти, у яких відбувається підготовка майбутніх учителів: університети (тривалість 1–2 роки, 3 роки, 3–4 роки, 4 роки), коледжі (тривалість навчання 3–4 роки), центри післядипломної освіти (тривалість навчання 10 тижнів – 2 роки). Для подальшого аналізу програм підготовки вчителів визначено три групи університетів: старі університети, громадські університети, нові університети.

Зміст розділу викладено в таких наукових працях автора: [86], [267].

## РОЗДІЛ 2

### ФОРМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

#### **2.1. Менторинг як форма педагогічної підтримки майбутніх учителів у Великій Британії**

Становлення вчителя – це поступовий процес, що включає формування професійності та розвиток відповідних професійних знань, умінь і навичок. У деяких освітніх системах є обов'язковим, щоб молоді вчителі під час періоду вступу на посаду підтвердили свої професійні здібності, і лише тоді вони здобувають статус кваліфікованого вчителя.

Період вступу на посаду є дуже важливим у професійному розвитку молодих фахівців у Великій Британії. Для того, щоб учитель став професіоналом своєї справи, удосконалив свої знання, уміння і навички, поєднав теоретичні знання, отримані в закладі вищої освіти, із практичними, набутими під час роботи в школі, він має отримати педагогічну підтримку в закладі освіти. У цьому підрозділі зосередимо увагу на менторингу як одній із форм педагогічної підтримки вчителів-початківців.

Менторинг використовують для підтримки студентів-практикантів під час практики в школі, розглядають як один із найважливіших факторів підвищення професійного розвитку студентів-практикантів, тому він є важливим елементом підготовки вчителів [292].

Як зазначають М. Тонна (M. Tonna), Е. Б'єркголд (E. Bjerkholt) і Е. Голланд (E. Holland), «менторинг – це стосунки підтримки, процес допомоги, процес викладання-навчання, рефлексивний процес, процес кар'єрного розвитку, формалізований процес і роль створена ментором або для ментора. Менторинг – це комплексна, соціальна та психологічна діяльність» [324].

Інші вчені [179], [261], [240], [217], [235] трактують менторинг як відносини між досвідченим і менш досвідченим учителем з метою навчання та розвитку конкретних компетентностей. Справді, менторами в традиційному розумінні є люди, які використовують свої знання, силу і статус для того, щоб допомогти іншим людям розвивати свої професійні здібності [241], [153], [206]. Такий підхід до менторингу вказує на те, що ментор володіє певними знаннями, і його роль полягає в тому, аби передати ці знання студенту-практиканту, щоб він міг стати справжнім професіоналом [207], [291], [202], [221], [212].

Завдяки менторингу студенти-практиканти орієнтуються на розвиток знань про практику викладання, а також розвивають свою професійність [137].

Менторинг також можна розглядати як процес спонукання або соціалізацію, за допомогою якої студенти-практиканти пристосовуються до норм та практики школи та шкільної системи. Він спрямований на заохочення активності обох сторін цього процесу – як досвідченого вчителя, так і студента-практиканта – у застосуванні знань та обґрунтуванні ідей у спільній діяльності [238], [231], [257].

Процес підтримки характеризується спільними зусиллями менторів і студентів-практикантів для вдосконалення педагогічних знань, обміну ідеями або навіть для генерування нових професійних знань. Професійні знання та вміння розвиваються сукупно з особистими цінностями та переконаннями, забезпечуючи міцну мотиваційну основу для вчителів, змінюючи та покращуючи професію освітянина [137].

Менторинг характеризується як довготривалий зв'язок ментора і студента-практиканта, що підтримує професійний, навчальний і особистий розвиток. «Ментори формують близькі робочі стосунки зі студентами-практикантами, створюючи основу для поваги, довіри та спілкування, аби підтримувати мотивацію до змін у професійному розвитку» [281].

Як зазначають британські дослідники менторингу А. Амбросетті (A. Ambrosetti), Б. Найт (B. Knight) і Дж. Деккерз (J. Dekkers) [140, p. 225–

226], менторинг складається з 3 основних компонентів: реляційного, розвивального і змістового.

*Реляційний компонент (relational component)* стосується відносин, що розвиваються між ментором і студентом-практикантом. Відносини можуть бути як особистими, так і професійними, і зв'язок між учасниками менторингу часто залежить від бажання брати участь у менторських відносинах. «Менторські відносини частіше є взаємними, що означає, що між ментором і студентом-практикантом є спільні обов'язки, але один із них є досвідченим учителем, а інший – майбутнім учителем без досвіду роботи. Виховання, підтримка, взаємність та довіра охоплюють реляційний компонент менторингу» [140, р. 225].

*Розвивальний компонент (developmental component)* зосереджений на меті взаємовідносин, і це безпосередньо пов'язано з конкретними потребами ментора та студента-практиканта. Цей компонент орієнтований на функції та поведінку, які використовують для надання підтримки студентам-практикантам у досягненні їхніх цілей у професійному розвитку.

*Змістовий компонент (contextual component)* не менш важливий, ніж реляційний та розвивальний, однак змістовий компонент поширюється не на встановлення відносин між ментором і студентом-практикантом, а на основні аспекти професійної діяльності.

Ментор є найдосвідченішим учителем, який знає потреби та професійні вміння та навички кожного студента-практиканта, звертає увагу на формування навичок у професійній діяльності менш досвідчених учителів. Менторинг є ефективним тоді, коли менторів відбирають за їхніми знаннями та навичками менторингу, здатності визначати і передавати найкращі практики в підтримці студентів-практикантів.

У більшості випадків менторами стають шкільні вчителі, у деяких випадках ментором може бути і директор школи. Зазвичай ментори спеціалізуються на тому ж предметі, що і студенти-практиканти. Директори шкіл обирають менторів відповідно до їхнього попереднього досвіду в



підтримці студентів-практикантів, їхніх добре розвинених міжособистісних якостей та кваліфікованої викладацької практики. Однак бувають і такі випадки, коли менторами ставали вчителі, які не мали достатнього досвіду та кваліфікованих навичок у цій сфері [252, р. 9].

У праці «Посібник до.... Менторство в Англії» Мелані Лойд визначає такі характерні особливості кваліфікованого ментора:

- зацікавленість у допомозі студентам-практикантам розвиватися;
- готовність приділяти час студентам-практикантам та обмінюватися досвідом і знаннями;
- уміння уважно слухати і підтримувати;
- здатність надавати чесний і конструктивний зворотний зв'язок;
- добрі знання освітнього середовища;
- підтримка цінностей і правил поведінки організації [237, р. 3].

У цьому ж нормативному виданні визначено функції ментора:

- допомагає студентам-практикантам керувати навчанням і розвитком кар'єри;
- підтримує студентів-практикантів у визначенні їхніх можливостей та вирішенні проблем;
- задає питання-стимули для виявлення особистих сильних і слабких сторін студентів-практикантів;
- допомагає студентам-практикантам повірити в себе та підвищити впевненість у собі;
- розповідає про діяльність студентів-практикантів загалом та надає поради;
- ділиться особистим досвідом;
- є головним у розмові, де студенти-практиканти ухвалюють основні рішення та потребують їх обговорення [237, р. 3].

Хоча ментор є досвідченим і кваліфікованим фахівцем, у нього можуть виникнути якісь негаразди та непорозуміння зі студентами-практикантами, яких він підтримує в їхньому професійному розвитку, так звані «пастки» [320]:

1. «Я можу допомогти». Наставники є так званими «помічниками», але іноді студентам-практикантам потрібно обрати свій шлях, своє вирішення тієї чи тієї проблеми, яка може виникнути на їхньому професійному шляху. Ментор не має відчувати себе непотрібним, коли студент-практикант відхиляє його поради. Досвід – це також хороший учитель.

2. «Я знаю, як найкраще». Студенти-практиканти, які інколи відхиляють поради ментора, роблять це не для того, аби «перекреслити» його «власне я», а для того, щоб чомусь навчитися. Ментор має бути чесним із самим собою, насолоджуючись компліментами від студента-практиканта, може використати їх, аби задовольнити власні потреби. Цього не потрібно робити, адже це небезпечна «пастка» для нього [320, р. 29].

3. «Я можу вам допомогти піти вперед». Ментори «відкривають перед студентами-практикантами двері», допомагаючи їм піти вперед у своєму професійному розвитку, однак це може призвести несправедливого по відношенню до студента-практиканта оцінювання.

4. «Я вам потрібен». Це є основою для встановлення відносин, які будуються на залежності один від одного, основна увага зосереджена на вдосконаленні практичних навичок студента-практиканта [320, р. 29].

5. «Я вам це показував минулого тижня. Пам'ятаєте?». Ментор має уникати у своїй роботі поблажливих зауважень. Якщо не має часу між уроками, щоб точно показати студенту-практиканту, як вмикати той чи той вид технічного засобу навчання, який, наприклад, був винайдений до того, як студент-практикант народився, ментор має знайти час після уроків і обов'язково це зробити.

6. «Я скажу директору про те, як ви добре працюєте». Ментор у цій ситуації має обережним, адже цим створює враження, що він про все доповідає директору. Ментор є вчителем, який підтримує, а не оцінює [320, р. 29].

На початковому етапі педагогічної підтримки ментори з учителями-

початківцями обговорюють усі ті аспекти, які є важливими протягом усього періоду менторингу. Ментори організують регулярні зустрічі зі студентами-практикантами для обговорення їхнього прогресу та вирішення проблем, що виникли у процесі педагогічної підтримки.

Кількість зустрічей ментора зі студентами-практикантами залежить від школи. Загалом це одна зустріч на тиждень, але деякі ментори за потреби студентів-практикантів можуть зустрічатися навіть щодня.

Ментори намагаються активно заохочувати студентів-практикантів використовувати всі можливості для професійного розвитку. Ці можливості включають відвідування уроків інших учителів та інших шкіл [252].

У процесі менторингу використовують такі його форми:

1. *Традиційна форма менторингу (one-on-one mentoring)* пов'язана з ментором, який передає знання, інформацію чи підтримку, і з учителем-початківцем, який це все отримує. Цю форму менторингу характеризують як відносини між досвідченим учителем та студентом-практикантом з метою його професійного становлення. Відносини є ієрархічними завдяки розбіжностям у досвіді ментора та студента-практиканта, ментор тримає свою владу над ним відповідно до традиційних менторських відносин. Ментор здатний впливати на напрямок стосунків, прийняття рішень та сприяє професійному розвитку студента-практиканта, який теж має певну права в цих стосунках, адже він може припинити їх, коли захоче, оскільки він більше отримує, ніж віддає, тому він нічого не втрачає [222].

2. *Рівна форма менторингу (peer to peer mentoring)* – це неформальна форма, яка зазвичай є ініціативою керівництва. Вона пов'язана з однаковим рівнем відповідальності між студентами-практикантами з метою вдосконалення професійного розвитку одного або іншого студента-практиканта.

Ця форма менторингу забезпечує ефективний обмін знаннями про специфіку педагогічної практики в школі. Студент-практикант, який знаходиться на практиці, допомагає іншому розвивати його можливості на основі особистого досвіду.

Ментор студент-практикант і студент-практикант використовують свої знання для вдосконалення взаємовідносин один з одним. Той, хто надає підтримку, найбільше має звертати увагу на свого колегу на початку менторингу, який, своєю чергою, має зробити все необхідне, щоб отримати все, що йому потрібно для професійного розвитку [340].

3. *Групова форма менторингу (group mentoring)* характеризується тим, що студенти-практиканти поділяють між собою думки про мети навчання, вони відповідають за свій професійний розвиток і за професійний розвиток інших студентів-практикантів групи, підтримують одне одного, вони збираються разом та обговорюють одну і ту ж проблему, а ментори стають партнерами в роботі та керують динамікою групи. Перевагою групової форми менторингу є те, що студенти-практиканти можуть отримати певну інформацію, знання, уміння та навички у своїй професії як від ментора, так і від своїх однолітків. Крім того, вони можуть розвивати спільні мрії про професійну діяльність, а також почуття взаєморозуміння. Оскільки в такій формі менторства беруть участь більше двох студентів-практикантів і ментор, вона розвиває різні форми мислення та практичні навички [198].

Проте досвідчені фахівці вказують на деякі недоліки, адже відносини стають менш особистими, є обмеження в конфіденційності. Крім того, змагання за увагу ментора, які гіпотетично можливі у групі, можуть стати перешкодою для співпраці між студентами-практикантами. У кожного члена групи є свої особливості та потреби, які необхідно враховувати; планування спільних зустрічей може бути обтяжливим для всіх членів групи [198].

4. *Електронна форма менторингу (E-mentoring)* потребує використання різних форм інформаційних в комунікативних технологій, які включають у себе надсилання повідомлень електронною поштою ментором і студентом-практикантом, дзвінки по телефону, спілкування за допомогою месенджера, відеоконференції тощо. Електронний менторинг унікальний тим, що взаємодія між ментором і студентом-практикантом може бути синхронною (наприклад, через відеодзвінок) і асинхронна (наприклад, з допомогою

використання електронних листів або форумів, де може бути відведений час між надсиланням та отриманням листа). Фактично години зустрічей ментора та студента-практиканта не заплановані, що дає їм змогу зустрічатися, коли вони забажають. Також є можливість для студента-практиканта співпрацювати з ментором, який проживає далеко і не має можливості з ним зустрічатися [188].

5. *Зворотна форма менторингу (reverse mentoring)* є специфічною формою класичного менторингу, адже при зворотному менторингу його ролі теж зворотні: менш досвідчений учитель-початківець виконує функції ментора для більш досвідченого вчителя, беручи на себе роль ментора. Зворотний менторинг є інноваційним способом заохочення для ментора та студента-практиканта і має високий потенціал у зміцненні взаємозв'язків між ними.

Відносини характеризуються взаємною довірою та ввічливістю [296]. Ментори вчаться встановлювати відносини, вдосконалювати свої соціальні та лідерські компетенції, здобувати визнання ментора, підвищувати свій соціальний статус у закладі освіти. Ефективність зворотного менторингу залежить від його змісту, правильного вибору ментора та того, кому надають педагогічну підтримку, підготовки ментора до надання підтримки та тривалості процесу менторингу. Зворотний менторинг пропонує зовсім інші відносини між ментором і студентом-практикантом, це інноваційний шлях для індивідуального розвитку та підвищення вмінь і навичок як ментора, так і студента-практиканта, розцінює студентів-практикантів як компетентних у навчанні своїх викладачів, ментор і студент-практикант стають ближчими один до одного, оскільки полегшується обмін між поколіннями та підвищується розуміння поваги до інших [296].

Надаючи підтримку студентам-практикантам, ментори використовують у своїй роботі різні методи для професійного розвитку.

*Спостереження (observation)* є ефективним методом у підтримці професійного зростання студентів-практикантів, адже важливо поспостерігати,

що вони роблять під час педагогічної практики, та створити всі можливості для постійного професійного зростання.

Як правило, є такі причини для застосування спостереження під час менторингу:

1) стимулювати та представляти нову практику (студент-практикант спостерігає за досвідченим учителем, аби більше дізнатися про техніки та стратегії, які вони планують застосувати у своїй практиці);

2) розвивати сучасну практику (ментор спостерігає за студентом-практикантом та робить записи деяких спостережень, включаючи недоліки, які прагне покращити в майбутньому);

3) допомогти зібрати і проаналізувати дані про професійне зростання студентів-практикантів, аби потім ці дані обговорити разом;

4) підтримати студентів-практикантів у їхньому прагненні отримати так званий статус «повноцінного» вчителя. Ментори спостерігають за студентами і допомагають їм довести, що вони можуть стати гарними вчителями [142].

Для того, щоб правильно організувати спостереження, потрібно спланувати 3 основні кроки:

1. Підготовка – постановка мети. Що саме буде об'єктом спостереження і як це станеться? Як багато часу це займе? У чому полягатиме роль спостерігача? Чи буде ментор робити записи під час спостереження чи пізніше?

2. Спостереження – збір даних. Спостереження передбачає очікування, вибіркоче сприйняття, інтерпретацію та обговорення.

3. Подальше спостереження – обговорення спостереження для визначення ідей і стратегій для ефективної практики. Обмін думками про спостереження є ефективним засобом для побудови гарних взаємовідносин [136].

*Besida (conversation)* – це спосіб обміну досвідом між ментором та студентом-практикантом. Бесіди є «наріжним каменем» менторингу. Деякі

аспекти сприяють ефективності професійної бесіди, включаючи вибір відповідної форми розмови та створюючи баланс між емпатією, викликами і підтримкою.

Відводячи час для простих, відкритих розмов, ментори надають можливість студентам-практикантам розкрити питання, які їх турбують. Отже, ментори зрозуміють потреби студентів-практикантів, і разом вони зможуть визначити, яка саме педагогічна підтримка потрібна.

Слухання з наміром по-справжньому допомогти і зрозуміти – це те, що потрібно студенту-практиканту, а також можливість для розвитку ментора. Спочатку потрібно розпочинати з простіших бесід, а далі продовжувати розмови більш глибокого змісту [142].

Готуючись до бесіди, ментор має врахувати 5 основних аспектів:

1. Дізнатися все про студента-практиканта: чому він саме так себе поводить? Які його мотиви? Якій досвід вплинув на його дії? (ментор має використати опитування).

2. Розказати все про себе: висловити свою думку про студента-практиканта чітко і зрозуміло.

3. Створити спільний шлях уперед: почувши та обговоривши інформацію про обох, подумати про наступні дії та результати цих дій.

4. Звертатися з повагою, адже недобре вести бесіду, не поважаючи і не довіряючи один одному.

5. Середовище для бесіди є важливим. Важливо, чи є конфіденційність? Чи достатньо часу для бесіди? Чи є інші питання, які потрібно вирішити до того, як відбудеться бесіда [136, р. 9–10].

*Уточнення* (роз'яснення) (*clarifying*), або ставлення уточнювальних запитань, є основним для ефективного менторингу та допоможе підтримати нові потреби студента-практиканта. Ефективний менторинг залежить від уважного слухання та розуміння того, з ким потрібно співпрацювати.

Уточнення (роз'яснення) може бути підтримане записом того, що говорить майбутній колега; це допоможе ментору повернутися до

конкретних коментарів і спостережень трохи пізніше, що може бути корисним для подальшого роз'яснення. Мета ментора при уточненні (роз'ясненні) – показати студенту-практиканту, що він зацікавлений у цьому, а не просто цікавиться.

Види питань, які можуть бути корисними при уточненні (роз'ясненні):

1. Коли ви сказали... про що ви думали?
2. Що вас змушує так говорити?
3. Чи можете ви сказати трохи більше про ...?
4. Я не впевнений, що я вас розумію, чи можете ви мені пояснити докладніше?
5. Які з цих ідей (висловлених студентом-практикантом) є найважливішими?
6. Якщо вам доведеться вибирати (ідеї висловлені студентом-практикантом), то що ви оберете? [142].

Ставлячи уточнювальні, а не аналітичні, критичні чи іншого типу запитання, ментори можуть зрозуміти студентів-практикантів краще, а студенти – мислити зібрано.

Для професійного розвитку студентів-практикантів дуже важливо отримати високий рівень підтримки, особливо на першій практиці в школі. На цьому етапі студент-практикант може бути і не готовим до того, що його підтримують у його професійній діяльності, потрібен приятель, який допоміг би орієнтуватися у своїй професії і школі, а також допоміг би спланувати їхню діяльність. Приятель із часом може стати ментором або ментор, якого призначили підтримати вчителя-початківця, може стати його приятелем [136].

Менторинг – це сформовані відносини, які підтримують і заохочують професійне навчання. Довірливі відносини у процесі менторингу залежать від ступеня відповідальності обох сторін – і ментора, і студента-практиканта. Встановлення довірливих відносин має вирішальне значення і визначатиме рівень і якість відносин.

Студенти-практиканти вчаться будувати свої відносини з ментором,



коли вони вперше приходять на педагогічну практику та знайомляться з ним. На початковому етапі професійного становлення студентів-практикантів менторинг дає змогу їм плідно працювати з досвідченим та кваліфікованим учителем. Успіх відносин між ментором і студентом-практикантом залежить від знань і професійних навичок ментора, а також потребує розвитку професійно-особистих відносин [210].

У збірці інструктивних матеріалів для менторів [136] визначено стадії розвитку відносин між ментором та студентом-практикантом та подано практичні рекомендації, які можуть зробити співпрацю більш ефективною.

Зазначено, що правильний початок відносин між ментором та студентом-практикантом є надзвичайно важливим, адже він дає змогу краще пізнати одне одного та визначити цілі, очікування та стратегії співпраці. Ментор та студент-практикант мають регулярно зустрічатися згідно з розкладом, визначеним школою, або згідно з домовленістю. На початковому етапі ментор разом зі студентом-практикантом створюють та обговорюють основні правила відносин. Ментор має бути зацікавлений у тому, аби бути зрозумілим, відкритим та цікавим під час спілкування, дослідити за допомогою спостереження за студентом-практикантом, хто він є, зрозуміти, як він та студент-практикант розуміють їхні відносини.

Важливо, щоб ментор належним чином готувався до зустрічей. Згідно з вказівками «Навчального путівника для вчителів-менторів» [136, р. 21], йому потрібно проаналізувати такі аспекти:

- 1) власні методи та прийоми роботи;
- 2) бажані стилі навчання;
- 3) як можна досягти домовленостей зі студентом-практикантом і про що;
- 4) як працюють відносини між ним і студентом-практикантом;
- 5) важливість доброзичливого вирішення будь-яких проблем;
- 6) що станеться, якщо відносини не встановлюються.

Для успішної співпраці ментору також важливо поставити перед собою бажані, конкретні та реалістичні цілі та бачення спільної роботи, спрямованої

на створення моделі рефлексивної практики, яка ґрунтується на обговоренні того, що відбулося на уроці та інструктажі для покращення роботи студента-практиканта. У багатьох випадках корисним є перегляд відеоуроків ментора та студента-практиканта з подальшим спільним оцінюванням і плануванням наступних уроків. Дієвими також є командні види роботи для випробування нових ідей для вдосконалення практичних навичок студента-практиканта, що реалізуються через налагодження контактів з іншими студентами-практикантами, менторами [136].

У британській практиці менторства значну увагу надають визначенню стратегій побудови відносин між ментором і студентом-практикантом. На основі аналізу низки праць [210], [216], [342], систематизуємо ці стратегії. Передусім ментор при встановленні відносин зі студентом-практикантом має враховувати індивідуальні особливості. І ментор, і студент-практикант мають знати та усвідомлювати свої ролі відповідно до програм менторингу та вимог школи. Важливо, щоб ментор, даючи поради та вказівки, слідкував за словами, тоном, яким він пояснює, та жестами, які він використовує у своїй розмові. Також ментор має звертати увагу на досягнення студента-практиканта і зосередитися на тому, що було добре зроблено і що принесло відчуття гордості і задоволення. Усе, що розповідає студент-практикант і про що запитує ментора, має залишитися лише між ними. Якщо студент-практикант вірить у те, що його чують, розуміють і поважають, він буде готовий дослухатися до порад, які йому пропонує ментор, до того, що він зробив так, а що йому треба змінити, аби покращити свою роботу в подальшому [136].

Важливими аспектами співпраці ментора і студента-практиканта є взаєморозуміння (*Rapport*) і довіра. Формування довірливих взаємовідносин є основним завданням, адже лише за цих умов якщо у студента-практиканта виникнуть якісь проблеми, він може звернутися до ментора з проханням спільно вирішити їх. У довірливих відносинах існує почуття рівності, вони розуміють та захищають інтереси одне одного. Фактори, які сприяють довірі,

виникають з почуття взаємної поваги і визнання сильних сторін кожного учасника відносин. Відносини, засновані на довірі, – це довготривалі відносини, тоді як взаєморозуміння є більш спонтанним і передається за допомогою мови, жестів та міміки [136].

Ментори використовують різні методи та прийоми, для того щоб знайти спільну мову зі студентами-практикантами, що в подальшому сприятиме якості результатів встановлення відносин між ними. Якість відносин залежить від різних факторів: особисті та професійні якості ментора та студента-практиканта, їхні знання, уміння та навички, середовище, у якому розвиваються відносини, а також вибір і вдале поєднання ментора та вчителя-початківця до формування продуктивних відносин [210].

Досить часто ментори працюють у складних умовах, адже їм потрібно поєднувати менторство з виконанням функційних обов'язків учителя, від яких адміністрація школи його не звільняє. Перешкоди успішним відносинам ментора з учителем-початківцем переважно пов'язані з відсутністю цих відносин, поганими міжособистісними навичками, а також недостатнім часом для двостороннього спілкування. Ці та інші проблеми забезпечують більш жорсткий процес відбору менторів для вчителів-початківців [210].

У Великій Британії існує проблема, пов'язана з недостатньою кількістю менторів, здатних надавати педагогічну підтримку майбутнім учителям. Наразі важливим є питання про навчання менторингу, що забезпечить достатню кількість наставників, які зможуть підтримати вчителів-початківців на їхньому професійному шляху. Також важливо зазначити, що відносини ментора і студента-практиканта можуть допомогти їм у психосоціальному розвитку, оскільки їхні взаємовідносини можуть бути потужними та важливими подіями в житті студента-практиканта, які в подальшому допоможуть їм стати професіоналами, як і їхні ментори [210].

Студенти-практиканти звертають увагу на професійні та особисті якості своїх наставників, які допоможуть студенту-практиканту знайти з ним спільну мову, у наданні професійної підтримки під час педагогічної

практики. Ментор є активним слухачем і виявляє позитивне ставлення до вчителя-початківця та вселяє впевненість у свої сили. Ці якості допомагають встановити гарні і довірливі відносини між ментором і студентом-практикантом.

Деякі дослідники узагальнюють умови, дотримання яких визначає успішність відносин між ментором і студентом-практикантом:

- 1) розподіл часу, відведений для менторської діяльності та різних видів професійної діяльності;
- 2) добре продумане навчальне навантаження та розподіл учнів у класах, що враховує досвід та потреби вчителів-початківців;
- 3) регулярне та своєчасне менторство;
- 4) тісна співпраця ментора та вчителя-початківця;
- 5) ментор та вчитель-початківець викладають одну і ту ж дисципліну;
- 6) активна підтримка ментора та вчителя-початківця керівництвом школи [136].

Основні елементи ефективності роботи ментора для встановлення відносин з учителем-початківцем:

1. Доступність:
  - 1) бути доступним для вчителя-початківця;
  - 2) мати час для співпраці з учителем-початківцем;
  - 3) бути чуйним до потреб учителя-початківця;
  - 4) бути присутнім у школі під час педагогічної практики.
2. Емпатія:
  - 1) вміти розуміти і підтримувати;
  - 2) бути терплячим до запитань недосвідчених учителів-початківців.
3. Знання та досвід:
  - 1) бути досвідченим учителем;
  - 2) мати цікаві ідеї про стратегію ефективної роботи (наприклад, як поводити себе з класом учнів, планувати свою роботу та оцінювати учнів, спілкуватися з учнями та їхніми батьками);

- 3) володіти відповідними знаннями з навчальних програм;
  - 4) бути прикладом наслідування для інших учителів у школі.
4. Навички слухання:
- 1) вміти слухати вчителя-початківця;
  - 2) вміти мислити і обмінюватися думками;
  - 3) забезпечувати чесний та конструктивний зворотній зв'язок для вчителя-початківця [136].

Тож позитивні та довірливі відносини між ментором і студентом-практикантом сприяють досягненню успіху в їхній професійній діяльності. Важливо знайти шляхи, що сприятимуть розвитку цих відносин, які є запорукою успіху в подальшому професійному становленні молодого фахівця.

Поява та поширення Covid-19 значно вплинули на всі сфери життєдіяльності людини. Ця пандемія не оминула і систему освіти. Під час поширення пандемії по всьому світу школи, коледжі та університети були зачинені задля безпеки всіх учасників освітнього процесу та перейшли на дистанційну форму навчання [263].

У зв'язку з тим, що всі заклади освіти України, як заклади вищої освіти, так і заклади загальної середньої освіти, з березня місяця 2019 року припинили роботу у звичному режимі і перейшли на карантин, пов'язаний із гострою респіраторною хворобою Covid-19, майбутні вчителі стикнулися з проблемою проходження педагогічної практики у звичному режимі.

Пандемія у Великій Британії негативно вплинула не тільки на навчання майбутніх учителів, а й на їхній професійний розвиток. Менторинг стає важливою діяльністю, що має функціонувати, набувати нового значення та адаптуватися до труднощів, які виникли з появою Covid-19. Ментори мають можливість подумати про нові способи професійного становлення майбутніх учителів, аби переконатися, що майбутні вчителі впевнені у своєму виборі стати вчителем та готові до виконання своєї ролі – ролі вчителя [263].

Незаперечним є той факт, що карантин вніс свої корективи у проходження педагогічної практики студентами-практикантами, він не

завадив її реалізації, але вніс свої зміни. Якщо до пандемії студенти-практиканти проходили педагогічну практику у звичному режимі в межах школи, то нині це відбувається в дистанційному режимі. Студентам-практикантам важче отримувати педагогічну підтримку збоку ментора. До пандемії майбутні вчителі отримували педагогічну підтримку віч-на-віч, а нині це відбувається за допомогою онлайн-засобів спілкування. Саме тому нині така форма педагогічної підтримки майбутніх учителів, як менторинг, набула важливого значення та стала актуальною.

Ментор має усвідомлювати важливість надання педагогічної підтримки майбутнім учителям, особливо під час пандемії, адже проходження педагогічної практики відбувається не в школі, а онлайн. Освітній простір потребує переосмислення практики менторингу для майбутніх учителів [263].

Новий підхід до онлайн-практики в менторингу майбутніх учителів стає нормою. З поширенням Covid-19 ментори, не роздумуючи, прийняли використання нових технологій у педагогічній практиці менторингу.

Педагогічна практика є одним із найважливіших етапів професійної підготовки вчителів, адже вона дає можливість застосувати на практиці теорію, яку майбутні вчителі отримали в закладі вищої освіти. Онлайн-менторинг вийшов за рамки традиційної освіти та створив певні труднощі, оскільки ментори мали спочатку навчитися надавати підтримку майбутнім учителям в онлайн-режимі в обмежений проміжок часу [149].

Ми переконані, що саме тому ментори змушені були розвивати нові навички, яких вони мали навчитися, та продемонструвати, щоб онлайн-менторинг був ефективним. Ментори мають проходити курси та брати участь у воркшопах з онлайн-менторингу, мати певні навички та зацікавленість у використанні нових технологій для надання підтримки майбутнім учителям [149].

Зазначимо, що онлайн-менторинг деякою мірою має переваги над звичайним менторством майбутнього вчителя у школі. Такий менторинг є зручним, адже майбутньому вчителеві не потрібно витратити час, щоб

дістатися до школи, не потрібно витратити гроші на транспорт; він дає можливість ментору та майбутньому вчителю частіше зустрічатися та спілкуватися. Груповий онлайн-менторинг також здійснюється і має здатність сприяти професійному розвитку багатьох майбутніх учителів відразу, заощаджуючи час ментора та майбутнього вчителя, а також обмежує фізичні контакти одного з одним, оскільки правила під час Covid-19 цього не передбачають [137].

Онлайн-менторинг, крім переваг, має і недоліки. Проблеми можуть полягати в тому, що не всі майбутні вчителі мають доступ до інтернету, а ті, хто має, не завжди отримують надійний доступ. Проблеми також можуть бути у фінансовому становищі майбутнього вчителя, адже не всі мають змогу придбати нове програмне забезпечення для отримання менторської підтримки. Отже, не всі майбутні вчителі мають можливість отримувати менторську підтримку з боку ментора під час пандемії [137].

Отже, така форма педагогічної підтримки, як менторинг, відіграє важливу роль у професійному розвитку вчителя-початківця. Адже завдяки педагогічній підтримці, отриманій під час педагогічної практики у школі, вчителі-початківці удосконалюють свої знання, отримані в закладі вищої освіти, вчать бути професіоналами в обраній ними професії. Ефективність менторингу безпосередньо пов'язана з професійними відносинами підтримки, співчуття та заохочення, що виникли між менторами та вчителями-початківцями.

## **2.2. Тьюторинг як форма педагогічної підтримки майбутніх учителів у Великій Британії**

Багато дослідників вважають, що тьюторинг як форма підтримки виникла в університетах Великої Британії, таких як Оксфорд та Кембрідж, і є традиційною для цих університетів з початку їхнього існування [239], [255], [247], [143], [299], [326].

Поняття «тьютор», «підтримка тьютора» не є новим для сучасної освіти. Тьюторинг як оригінальна філософія освіти та провідний спосіб організації освітньої системи започатковано ще в XI–XV ст. у середньовічних європейських університетах, а як особливу педагогічну посаду, у відомих стародавніх університетах Великої Британії: спочатку – в Оксфорді, а пізніше – у Кембриджі [91].

Проблему становлення та розвитку тьюторингу досліджували такі британські вчені, як Е. Гордон (E. Gordon) [192], Д. Палфреймен (D. Palfreyman) [271], П. Ашвін (P. Ashwin) [143], Ф. Смол (F. Small) [302], Л. Томас (L. Tomas) та П. Хіксенбауф (P. Hixenbaugh) [323].

Тьюторинг у сучасній освіті – це педагогічна позиція (посада), пов'язана зі спеціально організованою системою співпраці, відповідно до якої одна людина підтримує іншу людину або невелику групу людей [289].

Термін «тьюторинг» стосується міжособистісної взаємодії, відповідно до якої одна людина має намір допомогти іншій у тій сфері, у якій їй потрібно. І тьютор, і тьюторант формують свої відносини на довірі і повазі один до одного, зосереджені на меті, яку перед собою ставить майбутній учитель [289]. У контексті надання педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у ролі тьютора виступає викладач університету, який є керівником педагогічної практики і найчастіше є викладачем методики.

Тьюторинг також реалізується як спосіб навчання майбутніх учителів, зосереджених на здобутті загальнопедагогічних знань і цілей, що стосуються набуття, розвитку та вдосконалення навичок у навчанні [289].

Основні цілі тьюторингу майбутніх учителів:

- удосконалити навчальні досягнення;
- підвищити самооцінку майбутнього вчителя та впевненість у його здатності до навчання;
- познайомити майбутніх учителів із середовищем поза закладом вищої освіти через взаємодію з досвідченими людьми;



- створити нові можливості для навчання;
- покращити мотивацію та працездатність.

Тьюторинг – це навчальна підтримка як окремо, так і в малих групах, і відрізняється від звичайного викладання тим, що тьюторство означає «доповнювати», тобто підтримувати регулярні заняття в аудиторії.

Є три основні функції тьюторингу:

1. Удосконалити та розширити вміння та навички сильних та обдарованих майбутніх учителів не лише на парах, а і в позаурочний час та вдосконалити їхні можливості для досягнення цілей у навчанні.
2. Забезпечити майбутнього вчителя підтримкою в тих сферах, які є важкими для нього.
3. Проводити додаткові зустрічі з майбутніми вчителями в разі необхідності з метою підсилення їхньої навчальної діяльності [339].

Незаперечним є той факт, що тьютор відіграє вирішальну роль у навчальній діяльності майбутніх учителів і є тією людиною, яка полегшує їх навчання та керує їхньою діяльністю.

Роль тьютора полягає в тому, щоб:

- 1) полегшувати освітнє середовище, яке є відкритим, але водночас і суворим. Майбутнім учителям потрібно створити таке середовище, яке було б зручним для навчання, аби майбутній учитель вільно міг розповісти про свої труднощі та негаразди;
- 2) бути ознайомленим з цілями навчання факультету, на якому навчається майбутній учитель, та з програмою, за якою він навчається;
- 3) заохочувати критично мислити та переконатися в тому, що знання майбутніх учителів перевіряються і чи це робиться належним чином;
- 4) переконатися, що на факультеті відбувається об'єктивне, суворе оцінювання;
- 5) упевнитися, що майбутній учитель розвивається належним чином і

чи справді тьютор є тією людиною, яка полегшує навчання майбутніх учителів [294].

Обов'язки тьютора включають:

1. Відвідувати регулярні зустрічі, організовані для тьюторантів.
2. Організовувати консультації для майбутніх учителів з точним часом та місцем зустрічі.
3. Сформувані правила та структуру зустрічей тьютора з майбутніми вчителями [294].

Своєю чергою, обов'язки майбутніх учителів включають:

1. Майбутні вчителі мають переконатися в тому, що вони розуміють роль свого тьютора.
2. Бути ініціативними у зверненні за допомогою до свого тьютора, коли це їм потрібно.
3. Активно брати участь у зустрічах з тьютором (незалежно від того, чи є зустрічі очними чи онлайн), а також розглядати поради тьютора як обов'язкову частину підтримки.
4. Обов'язково інформувати тьютора про будь-які проблеми, що виникли в майбутнього вчителя, які впливатимуть на його навчання.
5. Обов'язково попередити тьютора про причини, через які майбутній учитель не може відвідувати заплановані зустрічі [280].

Щоб бути кваліфікованим спеціалістом, тьютор повинен мати такі навички:

1. Полегшувати навчання майбутніх учителів:
  - ставити непрямі запитання, що стимулюють, заохочують майбутніх учителів до навчання;
  - презентація висновків, точки зору майбутніх учителів у разі необхідності.
2. Сприяти груповому вирішенню проблеми і критичному мисленню майбутніх учителів:

- комплексно дослідити ті або ті явища від індивідуального до сімейного чи громадського рівнів;
  - критично оцінювати докази, що підтверджують гіпотези;
  - визначити важливі питання та синтезувати інформацію.
3. Сприяти ефективному функціонуванню групи студентів – майбутніх учителів:
- допомогти майбутнім учителям визначити цілі навчання та план роботи, який при необхідності можна змінювати;
  - відчувати проблеми майбутніх учителів у навчальній діяльності та допомагати в їх подоланні;
  - бути прикладом для наслідування [294].
4. Сприяти індивідуальному навчанню:
- допомогти майбутнім учителям розробити навчальний план, урахувавши їхні цілі та цілі програм;
  - допомогти майбутнім учителям удосконалити методи навчання, включаючи вибір відповідних навчальних ресурсів.
5. Оцінювати за допомогою:
- перегляду та уточнення цілей курсу;
  - допомоги майбутнім учителям у визначенні їхніх цілей;
  - допомоги майбутнім учителям у виборі відповідних методів оцінювання;
  - перегляду навчальних досягнень майбутніх учителів та забезпечення правильного оцінювання;
  - звітування про індивідуальний прогрес у навчанні майбутніх учителів [294].

Аналіз досліджень і методичних матеріалів для тьюторів і тьюторантів [315] дав змогу виокремити такі характерні особливості кваліфікованого тьютора: співчуття, чесність, ентузіазм, уважність, уміння ставити запитання відкритого типу, заохочення майбутніх учителів до незалежності, терплячість, дотримання конфіденційності, мотивація, повага, дотримання

професійних меж, бажання допомогти, неупередженість, вміння пояснювати різними способами. Далі пояснимо докладніше, у чому полягають ці характеристики, та обґрунтуємо їхній вибір.

У низці джерел [265], [209], [344], [335] наголошено на такій характеристиці, як співчуття, адже тьютор має розуміти, що означає бути майбутнім учителем, який поки ще не впевнений у собі, відчуває стрес, перевантажений або просто не розуміє матеріал. Чесність у процесі співпраці означає, що тьютор не соромиться запитати, що знає майбутній учитель про те чи те педагогічне явище і як використовує чи планує використовувати його у своїй практичній діяльності. Ентузіазм є важливою умовою встановлення психоемоційного контакту, адже якщо тьютор не виявляє зацікавленості і захоплення власною діяльністю, тобто процесом тьюторингу, то він навряд чи може сподіватися, що майбутній учитель виявлятиме цікавість до свого тьютора. Тьютор має приходити на зустріч із гарним настроєм та позитивним ставленням до майбутніх учителів, якщо він хоче встановити доброзичливі відносини з ними [315].

Інші джерела [223], [245], [141] продовжують список якостей. Вони наголошують на важливості уважності до тьюторантів і їхніх проблем. Тьютор має уважно слухати те, про що говорять майбутні вчителі, дослухатися до їхніх думок, щоб не допустити помилок у їхній навчальній діяльності. У практиці тьюторингу важливе місце займає вміння ставити запитання відкритого типу: тьютор має ставити майбутнім учителям запитання, щоб оцінити розуміння того, про що він говорить на своїх зустрічах з ними. Тьютор не має зосереджуватися на тому, що майбутній учитель завжди потребуватиме його допомоги, він має заохочувати майбутніх учителів до незалежності, звертаючи їхню увагу на те, що водночас вони мають докласти максимум зусиль, щоб отримати користь від навчання і можливості вдосконалюватися. Тьютор має бути терплячим до майбутнього вчителя: якщо той чогось не знає, не дратуватися, терпляче відповідати на запитання майбутніх учителів, навіть якщо вони є не дуже

доречними або якщо тьютор про це вже розповідав, а майбутній учитель просто не звернув на це увагу [315].

Крім того, знаходимо рекомендації про необхідність збереження конфіденційності в роботі з майбутніми вчителями, адже все, що відбувається між тьютором і тьюторантом, має залишитися між ними. Мотивація є ще однією необхідною для успішної співпраці характеристикою. Тьютор має заохочувати майбутніх учителів до прагнення бути найкращими, досягати своєї мети, визнавати свої сильні та слабкі сторони, зосередитися на тому, як навчатися так, щоб вони стали успішними в майбутньому. Співпраця не буде успішною без взаємної поваги, тому тьютор має поважати майбутніх учителів як особистостей, які мають свій характер, особливості поведінки, своє ставлення до навчання. Своєю чергою, тьюторанти мають виявляти шанобливе ставлення до тьютора, який щиро прагне їм допомогти у професійному розвитку і первинній професійній соціалізації. Проте тут важливо окреслити професійні межі і не дати відносинам перетворитися на фамільярні, адже тьютор – це передусім учитель, професіонал, особа, яка представляє заклад вищої освіти, бажає допомогти і радіє успіхам майбутніх учителів. Важливо, щоб тьютор був неупередженим, тобто не робив ніяких необґрунтованих припущень про майбутніх учителів, ставився до всіх як до особистостей, які хочуть навчатися та мають можливості навчатися незалежно від їхнього походження та обставин. Важливим для тьютора вмінням є пояснення різними способами: тьютор має розуміти, що не всі майбутні вчителі сприймають те, про що він говорить однаково та з першого разу, тому має намагатися знайти для кожного свій спосіб для пояснення того чи того матеріалу [315], [223], [245].

Основні сфери, у яких проявляються обов'язки тьютора:

1. Особистий контакт із майбутніми вчителями. Це стосується навчальних занять, зустрічей, лабораторних робіт, під час яких тьютор виконує такі завдання:

- сприяє осмисленню майбутніми вчителями вивченого матеріалу та

застосуванню його у практичній діяльності;

- інтерпретує та реалізовує принципи навчання, задекларовані в документі про роботу тьютора з майбутніми вчителями;
- допомагає майбутнім учителям стати незалежними та самостійними у своєму навчанні;
- допомагає майбутнім учителям розвивати відповідні навички навчання, щоб успішно закінчити курс навчання.

2. Телефонне консультування (або використання інших форм комунікації). Тьютор зобов'язаний віднаходити проміжні години на телефонні консультації для майбутніх учителів, хоча має право і відмовитися від надання допомоги по телефону в ті години, які не призначені для цього [293].

3. Участь в онлайн-дискусіях та форумах. Тьютор має стежити за форумами та дискусіями, які є цікавими для майбутніх учителів, брати в них участь, втручатися, ставити запитання, якщо, звичайно, це є доречним. Якщо майбутньому вчителю потрібна якась допомога і він пише тьютору на електронну пошту, тьютор має своєчасно відповісти на його лист.

4. Розробка та коментування завдань для майбутніх учителів. Завдання – це основний засіб, який допомагає майбутнім учителям завершити курс навчання. Тьютор має розробити такі завдання, які будуть доступними до виконання, коментарі, які він робитиме до виконаних завдань, мають бути конструктивними та аналітичними і радити, як саме майбутні вчителі можуть покращити свою ефективність у роботі з такими завданнями.

5. Прогрес майбутніх учителів:

- тьютор має використовувати зустрічі з майбутніми вчителями та завдання для того, аби повністю зрозуміти, чи є в майбутнього вчителя прогрес у навчанні шляхом ведення записів, оцінок, відвідування лабораторних занять;
- тьютор має знати всі вимоги до процесу тьюторингу та має забезпечити такі умови, за яких у майбутніх учителів буде можливість успішно закінчити навчання [293].

Подібно до менторингу, проаналізованого в попередньому підрозділі, у процесі тьюторингу використовуються такі його форми: традиційна, або особиста, форма тьюторингу, рівна форма тьюторингу, групова форма тьюторингу та електронна, або онлайн, форма тьюторингу.

*Традиційна, або особиста, форма тьюторингу (one-on-one or personal tutoring)* є в більшості університетах Великої Британії та вважається унікальною особливістю вищої освіти цієї країни [196]. Успіх майбутніх учителів значною мірою залежить від різних аспектів соціальної інтеграції, включаючи належність до вищої освіти, що визначається як уміння майбутнього вчителя бути частиною колективу загалом та мати успіх серед успіху інших.

Академічна сфера є найважливішим підґрунтям для розвитку взаємодії, яка допомагає майбутнім учителям відчувати свою належність. Дослідження вчених свідчать про те, що сприяння належності є дуже важливим для майбутнього вчителя в отриманні університетського досвіду, усвідомленні того, що вони є частиною великого колективу, розвитку взаємовідносин з викладачами, розумінні дисципліни, яку вони викладають. Тож тьютори відіграють важливу роль у підтримці майбутнього вчителя, допомагаючи їм відчувати їхню належність до академічної спільноти і цінувати це, адже це є важливим у навчанні [196].

Традиційна форма тьюторингу дає можливість майбутнім учителям досліджувати свої прагнення, планувати індивідуальний досвід у навчанні, розмірковувати про свій прогрес у навчанні, визначати перешкоди, які виникли у їхньому навчанні та досліджувати сфери для надання їм належної підтримки. Було встановлено, що ефективний тьюторинг веде до успішного досягнення цілей навчання, а також зауважено, що неякісний тьюторинг може завдати шкоди успіхам майбутніх учителів у навчанні і в деяких випадках – їхній упевненості та самооцінці [343].

Навчальна програма особистого тьюторингу – це все те, що пов'язано з особистим тьюторингом. Вона залежить від:

- місії, культури та очікування університету, де надають підтримку майбутньому вчителю;
- значення, цінності та взаємозв'язків академічної програми та спільної програми тьюторингу;
- способу мислення, навчання та діяльності;
- вибору академічних програм та курсів;
- розвитку життєвих і навчальних цілей;
- ресурсів університету [195].

Цінність ефективного особистого тьюторингу визнається за допомогою Національних професійних стандартів для особистого тьюторингу. Ці стандарти в сукупності описують роль тьюторів, установлюють як критерії виконання їхньої роботи, так і необхідні знання, які є важливими для ролі тьютора. Стандарти також сприяють підвищенню ролі тьютора та надають можливість закладам вищої освіти брати на роботу та навчати тьюторів належним чином та покращувати якість надання педагогічної підтримки [343].

Традиційна, або особиста, форма має свої переваги як для майбутніх учителів, так і для тьютора. Переваги для майбутніх учителів полягають у тому, що вона підвищує успішність у навчанні та особистісне зростання, мотивує майбутніх учителів, підвищує їх самооцінку та впевненість у собі, розвиває їхню самостійність. Майбутні вчителі відчують, що їх цінують та поважають як особистостей, що сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання. Переваги такої форми співпраці для тьюторів полягають у тому, що вона надає можливість тьюторам покращувати свою роботу, розвиває у них справжнє почуття гордості за навчальні досягнення майбутніх учителів, а також будує взаєностосунки, які позитивно впливають на ставлення та поведінку майбутніх учителів та тьютора [343].

Як уже зазначалося в підрозділі 1.3, тьюторинг – це партнерська взаємодія, що відбувається в закладі вищої освіти. Переваги традиційної, або особистої, форми тьюторингу для закладу вищої освіти пов'язані з тим, що вона покращує якість освітніх програм підготовки вчителів, підвищує рівень



досягнень майбутніх учителів та їхню успішність, забезпечує позитивні зміни у ставленні до викладання та навчання учасників освітнього процесу і, як наслідок, покращує освітнє середовище [343].

Дослідники тьюторингу і викладачі, які мають безпосередній досвід такої партнерської взаємодії зі студентами, дають поради для підвищення ефективності особистого тьюторингу:

- тьютор має добре знати тих, кому він надає педагогічну підтримку;
- знати і встановити межі в наданні педагогічної підтримки майбутнім учителям;
- завжди враховувати в роботі основні принципи навчання;
- тьюторинг – це «завжди бути людиною» в будь-якій ситуації;
- прийняти певну технологію надання педагогічної підтримки;
- процес тьюторингу має відображати життєвий цикл майбутнього вчителя [251], [223], [249], [282].

*Рівну форму тьюторингу (peer to peer tutoring)* використовують у закладах вищої освіти все частіше. За останні 20 років освітяни почали звертатися до альтернативних стратегій, що сприятимуть навчанню майбутніх учителів та вдосконаленню традиційної системи освіти. Одна зі стратегій – це тьюторинг студентів: майбутні вчителі, які навчаються, допомагають одне одному в навчанні [220].

Рівна форма тьюторингу – це така форма, під час якої відбувається взаємодія між двома або більше майбутніми вчителями, де один із майбутніх учителів є тьютором для інших [290].

Тьюторинг спрямований на взаємну підтримку одне одного: майбутній учитель-тьютор підтримує іншого майбутнього вчителя, а той, своєю чергою, підтримує його в подоланні схожих труднощів, ураховуючи інтереси одне одного [194], [227].

Така форма тьюторингу може застосовуватися серед майбутніх учителів під час їхнього навчання в закладі вищої освіти. Це вигідно не тільки тим, хто навчається, але і тьюторам-викладачам, які можуть

паралельно працювати зі студентами. Рівний тьюторинг допомагає майбутнім учителям оцінювати одне одного, що згодом допоможе тьюторові при оцінюванні майбутніх учителів. Оцінювання одне одного під час різних письмових робіт, виконання тестів та планування уроків має позитивний вплив на успішність майбутніх учителів та ставлення одне до одного [290]. Крім того, як довели дослідження, студенти-колеги можуть іноді мати більший вплив на майбутніх учителів, ніж досвідчені тьютори (Ендер і Ньютон, 2001).

Загалом зазначимо, що майбутні вчителі, які отримують підтримку в навчанні від своїх однолітків:

- відчувають себе більш комфортно і є відкритими для обговорення тих чи тих питань у навчанні;
- шукають поради в однолітків у питаннях навчання;
- досягають високих результатів у навчанні;
- поліпшують особистий та соціальний розвиток;
- підвищують свою мотивацію в навчанні;
- поліпшують відносини з однолітками [290].

Рівна форма тьюторингу може бути випадковою або структурованою. Випадкова форма часто відбувається тоді, коли майбутні вчителі співпрацюють одне з одним, навчаються разом, але один з них керує іншим, тобто виконує роль тьютора. Майбутній учитель запитує в іншого студента-колеги поради про те, як поліпшити методику проведення уроку, обрати кращі методи і форми роботи тощо, що і називається випадковим тьюторингом. Водночас під структурованим тьюторингом ми розуміємо партнерську співпрацю студентів-колег, організовану на регулярних засадах, що відповідає чітко структурованому плану. На початковому етапі організаторами такої форми тьюторингу є викладачі, які створюють тьюторські пари і надають інструменти для ефективної взаємодії [290].

*Групову форму тьюторингу (group tutoring)* визначають як педагогічну підтримку, яку надають певній кількості майбутніх учителів (від двох до

шести осіб) під час групових тьюторських сесій. Тьютор зосереджений на навчанні майбутніх учителів, слідує, щоб вони встигали взаємодіяти з іншими, а також працювали у своєму власному темпі. Таким чином майбутній учитель матиме можливість спілкуватися з іншими майбутніми вчителями, знайомитися з новими людьми, а значить, зможе почути думку інших про себе [199].

Інші переваги групової форми тьюторингу:

- зазвичай така форма тьюторингу доступніша, ніж традиційна, або особиста, форми тьюторингу;
- тьютори частіше є штатними працівниками, які прагнуть надавати педагогічну підтримку майбутнім учителям;
- відбувається в аудиторіях з найкращим обладнанням;
- майбутні вчителі вміють ділитися своїми знаннями та проблемами одне з одним;
- заохочує до взаємодії та покращення соціальних навичок;
- заохочує до дружньої конкуренції;
- пропонує гарне освітнє середовище для приємнішого навчання [199].

*Електронна, або онлайн-, форма тьюторингу (E- tutoring or Online tutoring)* ніколи не була простою, але з використанням різноманітних технологій така форма тьюторингу створює нові можливості для підтримки професійного розвитку майбутніх учителів.

Щоразу, коли ми говоримо про тьюторинг, більшість із нас має на увазі традиційну, або особисту, форму тьюторингу. Нині з розвитком технологій поняття про «тьюторинг» повністю змінилося, з допомогою Інтернет-технологій роль тьютора зазначала великого прогресу. Методи, технології навчання та оцінювання змінилися. Одне, що залишилося незмінним, – це те, що знання завжди покращуються особистою та індивідуальною підтримкою (тьюторингом), і майбутні вчителі, які отримують особисту підтримку (тьюторинг), працюють краще, ніж ті, хто цього не робить [318].

Основні переваги електронної, або онлайн форми тьюторингу:

1. Відсутність затрат часу на зустріч із тьютором, а також економія на транспортних витратах.
2. Відсутність географічних обмежень: тьютори та майбутні вчителі можуть спілкуватися з будь-якої точки світу, а також майбутні вчителі можуть обрати найкращого тьютора, який відповідав би їхнім потребам, не обмежуючись територією, на якій вони навчаються.
3. Уроки підтримки (тьюторингу) можна проводити з будь-якого місця та в будь-які зручні години як для тьютора, так і для майбутнього вчителя. Усе, що потрібно, – це комп'ютер, ноутбук чи інший пристрій та підключення до Інтернету [219].
4. Ефективний обмін ресурсами за допомогою папок спільного використання, таких як Dropbox, яка містить конспекти навчальних програм, матеріали тематичних досліджень, практичні заняття, зразки запитань та ін.). Це також дає змогу зберігати все в одному місці.
5. Легке використання таких Інтернет-ресурсів, як Google Maps або Google Earth, статистичні вебсайти, різноманітні зображення та відео, що допоможуть полегшити навчання.
6. Використання мультимедійної дошки як один з ефективних засобів навчання, наприклад, допомагає пояснити ті чи ті поняття – класичні приклади того, як онлайн-технології можуть допомогти освітньому середовищу [219].
7. Приватне освітнє середовище, без будь-якої незручності при зустрічі віч-на-віч (особливо перша зустріч може бути незручною).
8. Жодного соціального тиску, оскільки тьютор не присутній фізично і не спостерігає за тим, що роблять майбутні вчителі в режимі реального часу.
9. Майбутні вчителі найбільше люблять таку форму підтримки (тьюторингу), тому що відчують себе більш упевнено в невимушеному середовищі.
10. Усі чати можна записувати або зберігати у PDF-файлі. Будь-які

посилання і матеріали заняття, надіслані через Skype або вебпортал, доступні в будь-який час в історії чату [219].

Надаючи підтримку майбутнім учителям, тьютори використовують у своїй роботі різні методи для їхнього навчання, які ми далі проаналізуємо.

*Спостереження (observation)* є ефективним методом у підтримці майбутніх учителів під час навчання, адже важливо спостерігати, чим вони займаються під час навчання, та створити всі можливості для їхнього успішного навчання.

Є два типи спостережень тьютора за навчанням майбутніх учителів, яким він надає педагогічну підтримку:

1. Випадкове спостереження відбувається під час поточного (щоденного) викладання та навчання, взаємодії між тьютором та майбутніми вчителями. Інакше кажучи, незапланована можливість спостерігати за навчальною діяльністю майбутніх учителів, під час якої тьютор робить їм зауваження, звичайно, якщо це потрібно.

2. Плановане спостереження передбачає свідоме планування тьютором спостереження за конкретними результатами навчання майбутніх учителів [311].

Спостереження тьютора не можуть бути корисними без планування. Випадкове спостереження обов'язково передбачає, крім звичайного, невелике додаткове планування. Підтвердження спостережень тьютора залежить від його опису. Отже, випадкове спостереження є найслабшою формою, його варто використовувати лише в тих випадках, коли тьютор не впевнений у своєму баченні навчальних умінь майбутнього вчителя [311].

Плановане спостереження передбачає планування спостереження в навчальних ситуаціях, а також оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів. Оскільки оцінювання є важливим, майбутні вчителі мають знати, коли їх оцінюють, оскільки вони можуть інакше поводити себе, не показуючи реальних можливостей [311].

Аргументи про невикористання такого методу, як спостереження, у роботі тьютора з майбутніми вчителями:

1. Відсутність репрезентативності. У звичних умовах майбутні вчителі можуть демонструвати не всі свої результати навчання.
2. Відсутність спостереження. Тьютори можуть не спостерігати за майбутніми вчителями, якщо немає нагальної потреби в цьому.
3. Відсутність контролю над майбутніми вчителями. Тьютор може зробити якісь вказівки майбутньому вчителю для його навчання, а майбутній учитель, своєю чергою, може прислухатися до них, а може і ні.
4. Відсутність стандартизації. Майбутні вчителі не можуть виконувати одні й ті ж завдання за одних і тих самих умов [311].
5. Відсутність об'єктивності. Судження тьютора про майбутнього вчителя є суб'єктивними та невідповідними, багато яких питань залишається на розсуд учителя.
6. Можливості стереотипу. Суб'єктивні судження дають можливості для стереотипізації майбутніх учителів з точки зору інших характеристик майбутніх учителів та їхніх успіхів у навчанні.
7. Можливості зміщення. Суб'єктивні судження дають підстави для упередженого ставлення до конкретних осіб чи групи загалом [311].

Маємо зазначити, що спостереження в закладі вищої освіти може відбуватися і під час занять з методики, особливо якщо завдання полягає в розробленні і представленні частини уроку. У цьому разі найкращим тьютором для надання педагогічної підтримки є вчитель методики або університетський керівник педагогічної практики.

*Besida (conversation)* є також важливим методом у підтримці майбутніх учителів під час навчання. Коли тьютор проводить заняття з майбутніми вчителями, він має спілкуватися з ними, дотримуючись певного стилю. Зазвичай це може бути:

- структурована бесіда за допомогою постановки цілей та планування тих чи тих дій;
- бесіда, спрямована на майбутнє;

- бесіда, спрямована на вирішення тих чи тих питань;
- бесіда, спрямована безпосередньо на майбутнього вчителя [167].

Одним з основних завдань ефективного тьютора є налагодження довірливих відносин з майбутнім учителем, тому важливим є спілкування з ним. Майбутні вчителі цінують свого тьютора за те, що з ним можуть поспілкуватися, і впевнені, що тьютор – це та людина, яка насправді їх слухає.

Тьютори використовують різні стратегії та техніки спілкування, щоб зрозуміти, як найкраще допомагати та підтримувати майбутніх учителів у будь-яких аспектах життя, що можуть вплинути на їхнє навчання, розвиваючи спроможність знаходити власні відповіді на свої запитання. Мета – допомогти майбутнім учителям знайти рішення або бажаний результат з можливих варіантів. Однією з таких методик є мотиваційне інтерв'ю [201].

*Мотиваційне інтерв'ю* – це підхід, який допомагає майбутнім учителям досягти своїх цілей шляхом встановлення та дослідження їхньої мотивації до навчання, збільшуючи ймовірність успіху.

Основні прийоми мотиваційного інтерв'ю:

1. Запитання відкритого типу (Open Questions), на відміну від закритих, які пропонують лише відповіді «так» або «ні», дають можливість майбутнім учителям пояснювати ту чи ту ситуацію своїми словами.

Відкриті запитання можуть бути такими:

- «Як справи?»
- «Як я можу Вам допомогти з...?»
- «Чи хотіли б Ви якимось змінити ситуацію?»
- «Які переваги та недоліки Вашого вибору?»
- «Що Ви будете робити далі?» [201].

2. Підтвердження (Affirmations) – це твердження, які визнають сильні сторони майбутнього вчителя та їхню позитивну поведінку, що допоможе досягти мети або покращити навчання майбутнього вчителя. Підтвердження дають можливість формувати впевненість у своїх силах.

Відповіді до підтверджень можуть бути такими:

- «Дякую, що Ви погодилися зустрітися зі мною сьогодні».
- «Ви, мабуть, дуже вмотивована людина».
- «Я бачу, що Ви врахували мої зауваження до попереднього завдання і, виправивши їх, покращили свою роботу».
- «Це гарна пропозиція».
- «Було дуже корисно обговорити з Вами ці речі сьогодні вранці» [201].

3. Рефлексивне слухання (Reflective Listening) відіграє важливу роль, адже важливо активно слухати та рефлексивно мислити. Використання рефлексивних висловлювань допоможе бути активним слухачем та дасть змогу розповідачеві зрозуміти, що його насправді слухають. На відміну від запитань, які, як правило, перешкоджають розповідачеві, рефлексивні висловлювання керують розповідачем.

Рефлексивні висловлювання можуть бути такими:

- «Це здається Вам...».
- «Отже, Ви думаєте про...» [201].

4. Узагальнення (Summaries) є корисними в розмові, коли, наприклад, розповідач планує перейти з однієї теми на іншу або завершує свою розповідь. Узагальнення дають змогу уточнити, що розповідач і слухач однаково розуміють ситуацію і створюють можливість для визначення конкретний план дій у тій чи тій ситуації.

Узагальнення можуть бути такими:

- «Ось що я чув. Скажіть, чи я правильно це зрозумів чи неправильно».
- «Отже, я розумію, що це... а тепер Ви плануєте...».
- «Дозвольте підсумувати те, що ми недавно обговорювали».
- «Якщо це точно, що ще слід врахувати...» [201].

На нашу думку, для успішного навчання майбутніх учителів у закладах вищої освіти, дуже важливо отримати високий рівень підтримки. Тьютор відіграє важливу роль у цьому, але для того, щоб тьютор міг допомогти



майбутньому вчителеві в навчанні, між ними мають скластися довірливі відносини, які відіграють дуже важливу роль під час надання педагогічної підтримки.

Здатність створити позитивні, довірливі відносини між майбутнім учителем і викладачем може спочатку стати важким завданням для них, але його можна легко досягти, створивши сприятливе освітнє середовище. Навчання – це не єдиний процес. Сприятливим освітнім середовищем є те, коли і майбутній учитель, і тьютор навчаються одне в одного. Водночас поки майбутні вчителі вивчають дисципліну, яку викладає тьютор, тьютор удосконалює свої викладацькі навички та робить їхні зустрічі цікавішими. Отже, вони навчаються одне в одного [233].

Багато якостей визначають позитивні відносини між тьютором і майбутнім учителем і пропонують різні шляхи для того, щоб створити довірливі відносини між ними.

Основні елементи міцних відносин тьютора та майбутнього вчителя:

1. Послідовне спілкування (**Consistent Communication**) є найважливішим елементом, адже відіграє важливу роль у встановленні взаємозв'язку між тьютором і майбутнім учителем. Тьютор розуміє проблеми майбутніх учителів, а потім формує свій стиль підтримки, щоб краще взаємодіяти з майбутнім учителем, може побачити успіх, але це вимагає не просто спостереження, а спілкування. Чим більше тьютор спілкується з майбутнім учителем, тим більше шансів установити гарні взаємовідносини.

2. Емоційно-безпечне освітнє середовище (**An Emotionally-Safe Learning Space**) має велике значення для створення гарних відносин між тьютором і майбутнім учителем. Майбутні вчителі мають почувати себе в безпеці, коли запитують у тьютора те, чого вони не зрозуміли, вони мають бути впевнені, що над ними не будуть знущатися чи критикувати і що на їхні запитання чи коментарі будуть відповідати з терпінням та повагою [233].

3. Взаємна повага та довіра (**Mutual Respect, Trust**) лежать в основі будь-яких міцних відносин. Взаємодія майбутнього вчителя та тьютора, яка

ґрунтується лише на навчальному процесі, створює гальмування зі сторони майбутнього вчителя і заважає йому побудувати справжні міцні взаємостосунки з тьютором. Ті тьютори, які виявляють повагу до майбутніх учителів та прагнення їм допомогти, стають об'єктом поваги до себе і викликають бажання майбутніх учителів навчатися.

4. Істинна справедливість (**True Equity**) є ще одним з елементів міцних відносин тьютора та майбутнього вчителя. Незалежно від того, чи тьютор говорить про доступ до технологій чи літератури або пов'язані з ними соціально-економічні тенденції, все одно залишається питання істинної справедливості. Це поширюється на взаємозв'язок між тим провідним освітнім середовищем (передусім тьюторами) та тими, кого підтримують (передусім майбутніми вчителями). Виокремлення так званих «фаворитів» та зосередження на них уваги може викликати обурення серед тих майбутніх учителів, які вважають, що тьютор на них не звертає жодної уваги. Зосередження уваги однаковою мірою на всіх, без сумніву, приведе до міцних і довірливих відносин між тьюторами та майбутніми вчителями [233].

Отже, така форма педагогічної підтримки, як тьюторинг, відіграє важливу роль у навчанні майбутніх учителів у закладі вищої освіти. Завдяки педагогічній підтримці майбутній учитель відчуватиме себе безпечніше і зможе підвищити свою успішність у навчанні. Ефективність тьюторингу безпосередньо пов'язана з відносинами, що виникли між тьюторами та майбутніми вчителями та є дуже важливими для їхньої педагогічної підтримки.

### **2.3. Консалтинг як форма педагогічної підтримки майбутніх учителів у Великій Британії**

В університетах Великої Британії консалтинг зазвичай є систематичним процесом роздумів та дій і не вважається раптовим та надзвичайним втручанням у життя майбутнього вчителя порівняно з консультаційними

службами, які надають підтримку поза межами університету [327].

Проблему становлення та розвитку консалтингу досліджували такі зарубіжні вчені, як Р. Калєб (R. Caleb) [161], Д. Колінс, К. Даєр, Д. Шейв (J. Collins, C. Dyer, D. Shave) [169], Д. Маєр (D. Mair) [243], Д. Мур, К. Лейн (J. Moor, K. Lane) [256].

Термін «консалтинг» кілька десятиліть тому був не дуже відомим у Великій Британії, але після того, як це поняття почало з'являтися в засобах масової інформації, він набув свого визнання. Інколи значення цього поняття залишалося нечітко дефінованим і його сплутували з наданням порад або негайною підтримкою жертв травматичних подій чи насильницьких випадків.

Певною мірою сьогодення можна розглядати як «вік консультантів», і це поза всяким сумнівом, адже багато людей у Великій Британії звертаються за допомогою до консультанта зараз набагато частіше, ніж 20 років тому. Це відбувається в різних консультаційних центрах. Студенти, які навчаються в закладах вищої освіти, не є винятком, вони отримують допомогу у своєму ж закладі [176].

У проаналізованих нами університетах і коледжах (Кембриджський університет, Манчестерський університет, Королівський коледж, коледж Ньюкасл) є такі служби психологічної підтримки. Кожний із вище зазначених університетів та коледжів має свій сайт, на якому розміщена вся необхідна інформація, що стосується консалтингової підтримки. Зайшовши на сайти університетів чи коледжів, майбутні вчителі мають змогу дізнатися про те, куди можуть звернутися в разі виникнення проблеми як у навчанні, так і в особистому житті. У центрі вони отримають належну їм допомогу для подолання цих труднощів.

Отож розглянемо зміст консалтингової допомоги Кембриджського університету. В університеті консультант надає індивідуальну підтримку, підтримку в невеликих групах та під час відвідування воркшопів, підтримку в наданні порад щодо психічного здоров'я, а також самодопомогу у

вирішенні певних проблем.

Консультанти надають індивідуальну підтримку майбутнім учителям, які відчувають проблеми в навчанні та в особистому житті. Підтримку можуть отримати всі майбутні вчителі, які навчаються в закладі вищої освіти, а також ті, які перебувають за кордоном. Але консультанти не надають підтримки тим, кого відрахували із закладу, та майбутнім учителям інших закладів освіти.

Щоб отримати консультацію, майбутні вчителі мають заповнити онлайн-форму. Консультант пропонує зустріч кожному майбутньому вчителю, тривалість якої – 75 хвилин протягом 10 днів. Якщо майбутній учитель зацікавлений у такій зустрічі, то він має записатися на прийом до консультанта якомога найшвидше. Після чотирьох зустрічей консультант вирішує, чи потрібно майбутньому вчителю ще допомога чи ні.

Незаперечним є той факт, що індивідуальна консалтингова підтримка має бути конфіденційною. Тільки у крайніх випадках консультант має право поділитися тією чи тією інформацією, якщо майбутній учитель наражається на значний ризик. Консультант записує кожну зустріч з майбутнім учителем, а записи зберігаються в базі даних, доступні лише консультанту [329].

Консультант надає психологічну підтримку майбутньому вчителю протягом кількох тижнів, а воркшоп проводить лише одноразово.

Групові заняття з майбутніми вчителями проводяться щотижня протягом 90 хвилин у складі 8–12 осіб. Підтримка в групах є ефективнішою формою консалтингової підтримки, ніж індивідуальна, адже група може підбадьорити і допомогти подолати труднощі, які відчувають майбутні вчителі. Щоб відвідати воркшоп, майбутній учитель має зареєструватися, заповнивши реєстраційну форму. Воркшопи відбуваються на платформі Zoom.

На сайті університету у підрозділі «Групові заняття та воркшопи» подано графік воркшопів, що включає назву воркшопу, дату та місце проведення. Майбутні вчителі заходять на той чи той воркшоп та реєструються [329].

Підтримка майбутніх учителів щодо психологічного здоров'я включає підтримку з проблем їхнього психологічного стану, який суттєво впливає на здатність брати участь у навчанні та повсякденному житті. Така підтримка майбутніх учителів включає підтримку, але не у кризових ситуаціях, а в посткризових, коли майбутній учитель отримує допомогу в подоланні труднощів, з якими він не може впоратися сам.

У Кембриджському університеті існує така форма психологічної допомоги, як самодопомога. На сайті консультативної допомоги є поради, які допоможуть майбутнім учителям подолати труднощі самотужки, без допомоги спеціаліста. Труднощі стосуються навчання, тривожності, депресії, важкої втрати рідної людини, розладів у харчуванні, безсоння, взаємовідносин з людьми, самооцінки [329].

Проглянувши на сайті таку форму психологічної підтримки, ми можемо зауважити, що консультативна допомога майбутнім учителям важлива не лише під час навчання у закладах вищої освіти, але і у інших сферах життєдіяльності. Для вирішення тієї чи іншої проблеми, майбутній учитель має можливість зайти на сайт і відшукати на ньому ту інформацію, яка буде необхідною для нього та допоможе подолати труднощі без допомоги консультанта.

Також варто зазначити, що у Кембриджському університеті існують ще й інші джерела консалтингової підтримки майбутнього учителя. Зайшовши на сайт, майбутні учителі можуть проглянути список інших агентств, які можуть бути корисними джерелами інформації, порад для них та їхніх знайомих. До інших джерел консалтингової підтримки належать: агентства в межах університету, агентства в межах місцевої громади, організації щодо консультування та психотерапії. Зайшовши на сайт, майбутній учитель може проглянути короткий опис того, що пропонує кожне з агентств, а також є посилання на їхні веб-сайти [329].

Манчестерський університет також надає консалтингову підтримку майбутнім учителям. Заклад вищої освіти пропонує консалтингові служби,

які допомагають майбутнім учителям керувати своїм психологічним здоров'ям, визначати сфери, що мають вплив на їхнє здоров'я.

Майбутні учителі звертаються за допомогою з різних причин. В основному це такі психологічні проблеми: пошук можливостей для особистісного зростання, бажання поспілкуватися ще з кимось крім батьків та друзів, смуток за рідним домом, труднощі з налагодженням відносин з однолітками, думки про самогубство, симптоми депресії, смерть рідної людини, підвищення впевненості у прийнятті рішень, підвищення навичок міжособистісного спілкування, здатності ідентифікувати емоції та керувати ними, підвищення самооцінки, комунікативних навичок, а також зменшення симптомів депресії [172].

Усі вищезазначені психологічні проблеми допомагають подолати консалтингові служби в Манчестерському університеті. Майбутні вчителі мають змогу звернутися за допомогою до висококваліфікованого консультанта в закладі, де вони здобувають вищу освіту. У будь-який зручний момент, маючи якісь проблеми, майбутній учитель може прийти до консультанта особисто, написати йому листа на електронну адресу або просто зателефонувати, щоб записатися на прийом.

Консалтингові служби Манчестерського університету допомагають професійному зростанню та розвитку майбутніх учителів, надають консалтингові послуги у безпечному та сприятливому середовищі, сприяють емоційному, соціальному, духовному та інтелектуальному благополуччю кожного майбутнього учителя.

Також на сайті Манчестерського університету розміщені так звані «інструменти скринінгу». Майбутні учителі мають змогу перевірити себе на наявність тієї чи іншої психологічної проблеми без втручання консультанта.

Скринінг майбутніх учителів включає такі питання психологічного характеру: скринінг залежності від алкоголю та наркотиків, самоперевірка тривожності, депресії, розладів харчування, самообстеження на наявність посттравматичного стресового розладу [172].

Важливим є той факт, що Манчестерський університет пропонує таку консалтингову послугу майбутнім учителям як скринінг свого психічного здоров'я. Майбутній учитель має змогу зайти на інструменти скринінгу, обрати тест, який його зацікавив і пройти його. Скринінг допоможе майбутньому учителю дізнатися чи має він психологічні проблеми у тому чи іншому питанні.

Порівнявши надання консалтингової підтримки майбутніх учителів у Кембриджському та Манчестерському університеті, зазначимо, що в Манчестерському університеті існують гарячі лінії підтримки майбутніх учителів у будь-який час доби. Якщо майбутній учитель відчуває, що йому потрібна консультація, він може зателефонувати навіть уночі та отримати її безкоштовно і конфіденційно [172].

Отже, зазначимо, що Кембриджський і Манчестерський університети дбають про психологічну підтримку майбутніх учителів, а також усіляко сприяють їхньому професійному розвитку, допомагаючи уникнути різних проблем, з якими ті стикаються під час навчання та в особистому житті.

Не тільки університети Великої Британії, а й коледжі сприяють консалтинговій підтримці майбутніх учителів (Королівський коледж, коледж Ньюкасл).

Коледж Ньюкасл надає консультаційні послуги майбутнім учителям віком від 16 років. Зазвичай це проблеми, пов'язані з успішністю в навчанні. Консультанти пропонують психологічну підтримку різного характеру, фінансову підтримку та підтримку в успішності. 16-літні студенти потребують підтримки в той період, коли вони з дому їдуть на навчання, це завжди непросто. Тому консультанти мають створити таке сприятливе середовище, щоб майбутній учитель відчув себе в закладі вищої освіти як удома та зміг реалізувати свій потенціал. Консультаційні служби коледжу Ньюкасл покликані допомогти майбутнім учителям знайти та досягти успіхів у навчанні та повсякденному житті [311].

Варто зазначити, що коледж Ньюкасл надає консультаційні послуги і

більш досвідченішим студентам, які уже дорослими вступили до коледжу. Психологічна підтримка їм теж дуже потрібна, адже навчання у коледжі уже дорослим є дуже важливим і зваженим рішенням. Таким студентам надається не лише підтримка у навчанні, а й і фінансова підтримка.

Королівський коледж, своєю чергою, пропонує когнітивно-поведінкову, інтегративну та психологічно-динамічну індивідуальну або групову підтримку відповідно до вікових та індивідуальних особливостей кожного майбутнього вчителя, ураховуючи його стать, мову, якою він розмовляє, та його расову належність.

Консультанти пропонують майбутнім учителям зареєструватися на їхньому сайті та проглянути статті, розміщені там. Можливо, якісь статті і допоможуть майбутнім учителям вирішити їхні проблеми самотужки.

Якщо консультант не має змоги прийняти майбутнього вчителя, то існує гаряча лінія, де майбутній учитель може отримати допомогу, але це лише у кризовій ситуації. Консультант може надати допомогу майбутньому вчителеві тільки в робочий час та не у кризовій ситуації [171].

У Великій Британії найпотужніша агенція з професійного консалтингу – Британська асоціація консультування (British Association for Counselling (BAC)). Робота Британської асоціації консультування відбувається завдяки зусиллям її членів у зростанні професіоналізації навчання, акредитації / реєстрації та етики / скарг [176].

Консалтинг входить до загального терміну «розмовна терапія» і дає можливість людям обговорювати свої проблеми та будь-які почуття, з якими вони стикаються в безпечному та конфіденційному середовищі. Цей термін може означати різні речі, але загалом це процес, під час якого майбутні вчителі хочуть щось змінити у своєму житті або просто глибше дослідити свої думки та почуття. Немає жодного консультанта, який може чітко сказати майбутньому вчителеві, що робити. Натомість консультант буде заохочувати майбутнього вчителя поговорити про те, що його турбує, аби виявити основні причини тієї чи тієї проблеми та створити план дій, який допоможе



знайти шляхи подолання цієї проблеми [337].

На нашу думку, консалтинг є важливим, тому що майбутнім учителям, які мають професійні та особистісні проблеми, краще звернутися за допомогою не до друзів або родини, а саме до професіонала в цих питаннях. Важливим є той факт, що консалтинг формує безпечне та конфіденційне середовище для спілкування консультанта з майбутнім учителем, адже якщо він розповість про свої проблеми комусь іншому, це може змінити відносини та спосіб сприйняття одне одного. Консалтинг усуває цю проблему і пропонує простір та свободу для дослідження власних думок [337].

Консалтинг може допомогти майбутньому вчителю краще зрозуміти себе та своє мислення, що в кінцевому підсумку дасть чітке розуміння його проблем. Чим більше майбутній учитель володіє інформацією, тим легше стає прокладати шлях, долаючи труднощі, з якими він стикається. Також консалтинг дає можливість краще зрозуміти точки зору інших людей та способи їхньої, інколи незрозумілої, поведінки [337].

Основна робота консультанта в закладах вищої освіти полягає у взаємодії з майбутніми вчителями, які звертаються за допомогою та підтримкою, оскільки їхнє життя було порушене або минулими, або теперішніми обставинами. Це можуть бути питання різного характеру: проблеми, пов'язані з навчанням, відносинами з іншими людьми, сімейними проблемами; проблеми особистої чи гендерної ідентичності; тривожність, включаючи фобії та нав'язливі ідеї; депресія, включаючи тих, хто робив спроби самогубства або мав суїцидальні ідеї; порушення харчування, включаючи булімію та анорексію [327].

Аби бути кваліфікованим фахівцем, консультант має володіти такими навичками:

1. Слухання / спостереження. Слухання є однією з найцінніших навичок консультанта та може бути використане трьома способами:

- відвідування – це можливість бути присутнім на занятті з майбутнім учителем, можливість приділяти належну увагу та

здійснювати відповідний зоровий контакт, тим самим засвідчуючи майбутньому вчителю, що ви про нього дбаєте;

- активне слухання відбувається тоді, коли консультант слухає майбутнього вчителя всім своїм єством (тілом, серцем, вухами, очима та ротом);
- словесне слухання – це форма демонстрації, що консультант чує слова: він використовує в розмові перефразовані або емоційно-зabarвлені слова, ужиті майбутнім учителем [171].

2. Уміння ставити запитання. Запитання під час консалтингу є дуже корисними, адже вони дають можливість консультантові дізнатися більше про майбутнього вчителя. Запитання можуть бути:

- закритими – це запитання, на які можна відповісти «так» або «ні». Їх слід уникати при консалтингу, адже вони не спонукають консультанта глибше вивчити проблему майбутнього вчителя;
- відкритими – це запитання, на які не можна відповісти «так» або «ні». Вони вимагають роздумів чи краще вивчення майбутнього вчителя.

3. Рефлексія. Рефлексію використовують у процесі консалтингу для точного опису стану, в якому знаходиться майбутній учитель. Вона охоплює:

- роздуми про почуття, які дають можливість майбутнім учителям дізнатися більше про щойно висловлені почуття;
- повторне переформування або переформулювання дає можливість консультантові краще зрозуміти те, що щойно сказав майбутній учитель, і внести ясність, якщо консультант у чомусь помилився;
- ствердження – це форма заохочення, яку використовують для підтвердження поведінки чи життєвого вибору майбутнього вчителя. Вона засвідчує прогрес, якого досягнув майбутній учитель [171].

4. Емпатія – це здатність консультанта поставити себе на місце майбутнього вчителя.

- 5. Щирість – це створення відповідності між собою та своїми словами.

Кожний консультант по-своєму різний і підтримує майбутнього вчителя по-різному. Важливо залишитися справжніми під час процесу консалтингу, у своїх вербальних і невербальних підказках.

6. Безумовне позитивне ставлення. Консультант має демонструвати безумовне позитивне ставлення до майбутнього вчителя, тобто прийняти майбутнього вчителя таким, яким він є. Це засіб вираження тепла та поваги до майбутнього вчителя.

7. Саморозкриття консультанта – це навичка консалтингу для маневрів. Загальним правилом, якого слід дотримуватися, є те, що потрібно ділитися лише особистою інформацією, корисною для консалтингу. Це також може бути важливим для того, щоб допомогти консультантові співпрацювати з майбутнім учителем [171].

Кожен консультант розпочинає процес консалтингу майбутніх учителів по-своєму. Але перше заняття консалтингу завжди включає в себе:

1. Вступ. Консультант має витратити кілька хвилин для того, аби познайомитися з майбутнім учителем, якому він надаватиме підтримку, та пояснити, як вони працюватимуть під час занять консалтингу. Консультант може запитати майбутнього вчителя про його кваліфікацію, яку він здобуває в закладі вищої освіти, упевнитися, що майбутній учитель почувається спокійно, відкинувши думки про щось інше, окрім тієї проблеми, задля вирішення якої вони зібралися.

2. Оцінювання. Консультант має запитати про те, чи майбутній учитель хоче розповісти історію виникнення проблеми, яка його турбує, а також попросити підписати папери, які є необхідними протягом усього періоду консалтингу, або ж оглянути запис лікаря про те, що майбутній учитель потребує підтримки.

Перше заняття консалтингу важливе для того, щоб консультант переконався, що майбутній учитель почувається комфортно під час консалтингу [338].

У процесі консалтингу використовують такі його форми: традиційна,

рівна, групова та онлайн.

*Традиційна форма консалтингу (face to face counseling)* відбувається під час зустрічі майбутнього вчителя з консультантом віч-на-віч для того, щоб з'ясувати труднощі, які виникли в майбутнього вчителя, страждання, яких він може зазнати через своє незадоволення життям або втрату мети в житті.

Під час зустрічей консультанта з майбутнім учителем у вільній та відвертій розмові можуть бути обговорені різні аспекти життя та почуттів останнього. Такі почуття, як гнів, тривога, горе і збентеження, дають можливість дослідити їх з подальшою можливістю полегшити перебіг [181].

Консультант може допомогти майбутньому вчителю детально вивчити його поведінку або ситуації, що викликають занепокоєння, знайти шляхи вирішення їхніх проблем та визначити найкращий для них варіант.

Переваги традиційної форми консалтингу:

- консультанти спостерігають за невербальним спілкуванням майбутніх учителів (наприклад, за виразом обличчя, способом сидіння), щоб глибше зрозуміти, про що вони говорять;
- консалтинг розвиває в майбутніх учителів навички спілкування;
- консалтинг є більш особистою формою допомоги майбутнім учителям у вирішенні їхніх проблем [181].

Недоліки традиційної форми консалтингу:

- майбутній учитель витрачає час та гроші, щоб відвідати консультацію;
- відсутність прямого доступу до людей;
- проживання у віддалених районах, де може бути обмежений рух транспорту;
- майбутні вчителі з певними вадами, які є менш рухливими;
- майбутні вчителі із соціальною тривогою та різними фобіями [181].

*Групова форма консалтингу (group counseling)* включає невелику групу майбутніх учителів, не більше 10 осіб у групі, та 1–2 консультанти, які надають їм педагогічну підтримку. Консультації проводяться 1–2 рази на

тиждень і передбачають розмови та вислуховування проблем і прогресу одне одного. Зазвичай майбутні вчителі почувають себе відкритими у своїх розмовах, думках та емоціях, не боячись осуду.

Переваги групової форми консалтингу:

– система підтримки (групове консультування є чудовим способом надати та отримати підтримку, консультант заохочує майбутніх учителів навчитися підтримувати одне одного та знаходити шляхи для подолання труднощів одне одного);

– допомога в тому, щоб рухатися вперед (одна з речей, з якою майбутні вчителі хочуть впоратися у своєму житті після втрати когось із близьких людей, і саме групові заняття допоможуть їм рухатися вперед, оскільки учасники групових консультацій можуть підтримувати одне одного);

– вивчення соціальних навичок (деякі майбутні вчителі страждають від різних соціальних ситуацій і розмов та інколи їм може бути важко поводити себе, як прийнято в суспільстві, тому групові консультації вчать майбутніх учителів «соціальних бесід» і допомагають розвивати найважливіші навички слухання та розуміння) [322].

– розкриття (багато майбутніх учителів дізнаються більше про себе під час групового консультування, тому що саме під час такого консультування можуть бути обговорені багато тем);

– побудова взаємостосунків (під час групових занять майбутні вчителі розвивають добрі, дружні стосунки, які триватимуть і поза груповими заняттями);

– безпечне місце (групове консультування гарантує, що майбутні вчителі можуть говорити про свій індивідуальний досвід, думки та переконання без висміювання та зневаги з боку інших учасників групових занять) [322].

– навчання в однолітків (часто майбутні вчителі зв'язуються з іншими майбутніми вчителями, будують з ними відносини та вивчають нові

способи вирішення своїх проблем, охоче приймають поради інших);

- довіра консультанту (групове консультування допомагає майбутнім учителям довіряти своїм консультантам);

- єдність (майбутній учитель знає, що у групі є інші майбутні вчителі, які мають такі самі або схожі проблеми, це і є потужним інструментом для подолання життєвих перешкод, знання того, що ти не єдиний, що ти є частиною колективу, може бути важливим для багатьох учасників групового консультування) [322].

Недоліки групової форми консалтингу:

- груповий консалтинг може бути складним завданням для майбутнього вчителя, оскільки відкритися чужим людям важко;
- більшість майбутніх учителів не можуть встановити відносини з іншими майбутніми вчителями;
- некомфортні розмови з іншими майбутніми вчителями, адже в кожного свій характер;
- груповий консалтинг може бути невласивим майбутнім учителям з інтенсивними соціальними фобіями [322].

*Онлайн-форма консалтингу (online counseling)* – це будь-яка форма консалтингу, яка проводиться за допомогою Інтернету, зокрема електронної пошти, повідомлень, відеочатів, що дає можливість консультантові спілкуватися з майбутнім учителем у режимі реального часу. Який би режим Інтернету не використовувався, онлайн-консалтинг є ідеальним способом для багатьох майбутніх учителів отримати конфіденційну та професійну підтримку [263].

Є такі форми онлайн-консалтингу:

1. Електронна пошта як форма онлайн-консалтингу дає майбутньому вчителю можливість працювати з кваліфікованим консультантом через обмін електронною поштою. Процес консалтингу передбачає написання майбутнім учителем своїх проблем в електронному листі, а консультант надає підтримку майбутньому вчителю, відповідаючи порадами на

вирішення його проблем. Запис проблем майбутнього вчителя може бути надзвичайним способом подолання негативних емоцій. Написати про свої проблеми, використавши клавіатуру комп'ютера, – це ідеальний спосіб для майбутнього вчителя розповісти про свої проблеми, про які йому некомфортно говорити вголос. Лише визнання того, що є людина, яка може підтримати, надати допомогу і реагувати на проблеми без жодних суджень, може забезпечити величезне почуття комфорту та підтримки для кожного майбутнього вчителя, який намагається подолати важкий період у своєму житті [263]. Перед початком листування має бути проведена консультація, що допоможе ближче познайомитися з консультантом, поставивши будь-які запитання, які виникають у майбутнього вчителя, а також:

- з'ясувати причини, чому майбутній учитель звернувся за допомогою до консультанта, та проблеми, які потребують вирішення;
- зібрати додаткову інформацію про майбутнього вчителя;
- дати вказівки, скільки разів майбутній учитель може надсилати електронного листа консультантові, а також час, протягом якого майбутній учитель може розраховувати на отримання відповіді;
- обговорити політику конфіденційності під час листування [263].

2. Чат-консалтинг проводиться заздалегідь за допомогою служби обміну миттєвими повідомленнями, що дає можливість майбутньому вчителю отримувати миттєву відповідь на вирішення своєї проблеми. Хоча консалтинг електронною поштою може бути дуже корисним, але зворотній зв'язок, отриманий під час чат-консалтингу, може бути більш утішним для майбутнього вчителя, адже вони прагнуть миттєво отримати відповіді на свої запитання та одразу діяти для вирішення своїх проблем. Чат-консалтинг є більш зручним і доступним, адже він дає можливість майбутньому вчителю залишатися анонімним. В обраний час майбутній учитель і консультант заходять у заздалегідь підготовлену кімнату для чату, яка буде безпечною та конфіденційною, і обмінюються миттєвими повідомленнями протягом усього перебування в чаті [263].

3. Відеочат більш популярний серед тих молодих учителів, які не можуть відвідувати зустрічі з консультантом віч-на-віч, але можуть використовувати відеочат. Перевага цього підходу полягає в тому, що майбутній учитель може побачити свого консультанта, що є важливим фактором, який часто майбутній учитель не враховує під час консалтингу електронною поштою або телефонної консультації. Відеочат дає можливість майбутнім учителям відвідувати консультації, не виходячи з дому, і розмовляти з будь-якої частини світу. Під час початкової консультації майбутній учитель перевіряє, чи все працює належно і чи він відчувається комфортно, отримуючи так консультації, а також переконатися, що задоволений допомогою свого консультанта [263].

4. Телефон є ідеальною формою консалтингу для майбутніх учителів, які проживають далеко від закладу вищої освіти. Дослідники Кембриджського університету спільно з Національним інститутом досліджень здоров'я виявили, що телефонний консалтинг може бути таким же ефективним, як і традиційний, особливо коли майбутній учитель має проблеми, пов'язані з психічним здоров'ям.

Переваги телефонного консалтингу:

- майбутні вчителі можуть отримати гнучкий доступ до високоякісних послуг у зручний для них час;
- немає географічних обмежень, тому майбутні вчителі можуть отримати допомогу у зручному для них місці;
- немає проблем із поїздками і парковкою;
- простий доступ до консалтингу для майбутніх учителів з обмеженими можливостями;
- зручний для тих, хто має труднощі з транспортом [313].

*Рівна форма (peer to peer counseling)* відіграє теж важливу роль у консалтингу майбутніх учителів, які, маючи якусь проблему, легко можуть звернутися за допомогою до свого колеги, найімовірніше, свого товариша, адже він упевнений, що його товариш краще зрозуміє проблему, ніж



консультант. Майбутній учитель може легше говорити про свої проблеми з однолітком або хто має схожий спосіб мислення [278].

Рівний консалтинг – це процес допомоги, який передбачає взаємодію майбутніх учителів віч-на-віч або між членами групи, які мають спільні проблеми. Такий спосіб допомоги та підтримки спрямований на вивчення думок, почуттів і проблем одне одного з надією досягти чіткого розуміння та прийняття обґрунтованих рішень.

Майбутній учитель під час свого навчання може мати багато різних проблем: це і проблеми в навчанні, тиск з боку інших майбутніх учителів, проблеми у відносинах, різні шкідливі звички. Можливо, не кожний майбутній учитель має змогу звернутися до професійного консультанта за допомогою через різні причини. Отож консультант-колега може допомогти своїм товаришам у таких питаннях, як: вирішення різних конфліктів; формування впевненості та самооцінки; навчальні труднощі, стрес на іспитах; питання адаптації до життя в гуртожитку; знуцання один над одним [278].

Звернення до консультанта-колеги в деяких випадках є ефективним, оскільки той забезпечує слухання, підтримку та альтернативу іншим майбутнім учителям. Консультанти-колеги навчаються спілкування, навичок слухання, етики спілкування з колегами, питань конфіденційності. Якщо консультанти-колеги відчують, що не можуть упоратися з майбутніми вчителями, то вони направляють їх до професійного консультанта.

Щоб допомагати іншим майбутнім учителям, консультанти-колеги мають володіти певними якостями, такими як: навичками активного слухання, емпатією та чутливістю, конфіденційністю, гарними комунікативними навичками та привітністю [278].

Надаючи підтримку майбутнім учителям, консультанти використовують у своїй роботі різні методи, але бесіда є одним із найголовніших методів консалтингу.

*Besida (conversation)* під час консалтингу дає можливість відкрити нові

сфери для обговорення між майбутнім учителем і консультантом. Бесіда допоможе визначити проблему та пояснити інформацію, якою ділиться майбутній учитель зі своїм консультантом. Консультанти мають знати різні типи методів бесіди, включаючи правильне їхнє використання та ймовірні результати. Важливо бути уважним і обережним до надмірного опитування. Якщо консультант ставить занадто багато запитань, майбутній учитель переконується в тому, що консультант контролює ситуацію, яка склалася, та може йому допомогти. Визначаючи ефективні методи бесіди, важливо врахувати характер майбутнього вчителя, стосунки з консультантом та актуальні проблеми [178].

Під час консалтингу консультант використовує два основні види запитань – відкриті та закриті.

Відкриті запитання – це запитання, на які неможливо відповісти декількома словами, вони спонукають майбутнього вчителя до говоріння і дають можливість консультантові зібрати інформацію про майбутнього вчителя та його проблеми. Зазвичай відкриті запитання починаються зі слів «що», «чому», «як» чи «міг». Наприклад, «Що привело Вас сьогодні до мене?», «Чому Ви так думаєте?», «Як Ви дійшли до цього висновку?» та ін. [178].

Питальне слово «як», як правило, спонукає майбутнього вчителя розповісти про свої почуття; питальне слово «що» частіше дає змогу уточнити ті чи ті факти; «коли» надає інформацію про час виникнення тієї чи тієї проблеми; «де» – про середовище, ситуацію чи місце, у якому відбувалася неприємна подія; «чому» – про причини неприємної події або інформацію, що саме передувало тій чи тій події в житті майбутнього вчителя [178].

Закриті запитання – це запитання, на які майбутній учитель може дати відповідь «так» або «ні». Закриті запитання краще ставити не завжди, адже вони легко зможуть втрутитися у формулювання думок майбутнього вчителя і цим самим зашкодити вирішенню його проблеми. Наприклад: «Це Ваш підручник?», «Ви живете з батьками?», «Вам подобається навчатися?».

Бесіда допомагає консультантові висвітлити та роз'яснити питання, які мають відношення до виникнення проблеми в майбутнього вчителя. Але існує також реальна небезпека надмірного використання запитань, які можуть негативно вплинути на консалтинг. Використання неправильних запитань у неналежний час та в руках некваліфікованого консультанта може спричинити дискомфорт і розгубленість майбутнього вчителя [178].

Можна визначити 5 типів проблемних запитань:

1. «Бомбардування, або атака», відбувається тоді, коли консультанти ставлять занадто багато запитань одне за одним, тим самим вирішуючи, яке запитання слід обговорити наступного разу.

2. «Кілька запитань» консультант задає одночасно, наприклад: «Будь ласка, розкажіть мені про себе», «Скільки Вам років?», «Де Ви народилися?» та ін.

3. «Питання як твердження» ставлять тоді, коли консультант планує використати їх як спосіб нав'язування власної точки зору майбутньому вчителю. Наприклад: «Чи не вважаєте Ви, що було б корисно вчитися краще?», «Що Ви думаєте про те, щоб спробувати вправи на релаксацію, замість того, що Ви робите зараз?» та ін.

4. «Запитання та культурні відмінності» використовуються тоді, коли консультант надає допомогу майбутнім учителям різних культур.

5. «Запитання на кшталт “чому?”» не потрібно використовувати надто часто. Наприклад: «Чому Ви це зробили?» [178].

Інший метод, який використовує консультант у своїй роботі з майбутнім учителем, – *спостереження (observation)*, як зазвичай спрямоване на підвищення ефективності допомоги майбутньому вчителю. Спостереження дає змогу контролювати майбутнього вчителя, спостерігати за ним, за тим, чи він намагається впоратися зі своїми проблемами.

Спостереження може здійснюватися різними способами відповідно до його функцій у той чи той проміжок часу. Щоб зрозуміти, яка проблема виникла в майбутнього вчителя, консультант має поспостерігати за ним, за конкретною ситуацією, яка відбувається, за видом діяльності, яким займається

майбутній учитель [276].

Консультанти мають спостерігати за різними типами поведінки майбутнього вчителя (вербальними та невербальними), за конфліктними ситуаціями, невідповідностями та розбіжностями, а також спостерігати за індивідуальними та міжкультурними питаннями в невербальній поведінці.

Консультант має спостерігати за різними типами поведінки майбутнього вчителя, адже вдосконалення своїх навичок спостереження відбувається шляхом визначення свого власного типу поведінки та спостереження за стилем поведінки майбутнього вчителя. Інколи бувають такі випадки, коли консультант спостерігає за майбутнім учителем і помічає, що він поводить себе не так, як завжди: опускає очі, змінює голос, тому що хвилюється, що консультант за ним спостерігає [218].

Спостереження за невербальною поведінкою є теж важливим, адже такий тип поведінки може підказати консультантові, чи відчуває майбутній учитель дискомфорт під час того, що йому говорить консультант. Трапляються випадки, коли в майбутніх учителів тремтять руки при зустрічі з новими людьми. Спостереження дають можливість це зрозуміти. Випадкові невідповідні жести можуть пояснити те, що майбутній учитель розгублений, і він це показує консультантові, рухаючи руками вперед. Проте плавні рухи, жести свідчать, що майбутній учитель довіряє консультантові і має з ним гарні відносини [218].

Консультанти мають спостерігати за словесною поведінкою, оскільки мова є основою для інтерв'ю та консультування; майбутні вчителі люблять говорити про те, що цікаво слухати консультантам. Консультанти мають зосередитися на основних питаннях майбутнього вчителя.

Крім того, консультанти мають дотримуватися тих ключових слів, які використовують майбутні вчителі. Якщо консультант уважно слухає майбутнього вчителя, то помічає знову і знову певні слова в описі тієї чи тієї проблеми. Ключові слова допоможуть консультантові зрозуміти те, про що розповідає майбутній учитель [218].

Крім того, під час консалтингу важливі прояви «власного Я» та інші

твердження. Для консультанта також важливо знати, що відбувається у відносинах майбутніх учителів з іншими людьми, у їхніх сім'ях.

Також консультанти мають розпізнавати вираження почуттів майбутнього вчителя. Передусім необхідно розпізнати емоційні слова, які вказують на стан майбутнього вчителя. Зрідка під час спостереження майбутні вчителі виражають багато невисловлених раніше почуттів, які консультанти мають розпізнати і обговорити [218].

Для того, щоб процес консалтингу був успішним, майбутньому вчителю потрібно бути відкритим та чесним зі своїм консультантом, щоб той зміг йому допомогти. Саме тому важливе місце займають доброзичливі відносини майбутнього вчителя та консультанта. Для встановлення доброзичливих відносин обом потрібно дотримуватися певних меж.

Межі – це узгоджені правила, яких мають дотримуватися консультант і майбутній учитель. Вони визначають офіційну структуру, мету, стандарти консалтингу та відносин між комунікантами. Межі включають у себе як різні практичні деталі, зокрема надання чітких, професійних домовленостей про зустрічі або зустрічі позапланово, так і етичні міркування, зокрема як залишитися неупередженими, зосереджуватись на своїх потребах та підтримуючи відповідні відносини.

Відносини консультанта і майбутнього вчителя мають бути лише професійними. Вони не будуть друзями, залежно від способу роботи можуть обмінюватися невеликою кількістю особистої інформації один про одного.

Метою меж є створення відносин, де майбутній учитель відчуває себе в безпеці, комфортно і може говорити про свої переживання або почуття, навіть якщо вони здаються забороненими, незручними та відлякують [338].

Конфіденційність є основою для формування довірливих відносин між консультантом та майбутнім учителем. Консультант упевнено вислухає майбутнього вчителя і ніколи нікому нічого не скаже, ні з ким про нього не говоритиме, тільки з його згоди. Існують усе ж деякі обставини, коли консультантові все-таки доведеться розповісти щось про майбутнього вчителя: якщо консультант упевнений, що майбутньому вчителю загрожує

небезпека; якщо цього вимагає закон; коли майбутній учитель звертається за допомогою до іншого консультанта [338].

Будь-яке розкриття інформації про майбутнього вчителя відбувається, як правило, з його згоди, тому він має обговорити та узгодити зі своїм консультантом межі конфіденційності для їхньої спільної роботи.

Важливе місце у встановленні відносин між консультантом і майбутнім учителем займає емпатія. Емпатія – це здатність консультанта бачити точку зору майбутнього вчителя так, ніби консультант ставить себе на місце майбутнього вчителя. Навіть якщо життя та досвід консультанта відрізняються від життя та досвіду майбутнього вчителя, консультант зробить усе можливе, щоб зрозуміти думки, емоції та поведінку майбутнього вчителя. Консультант не буде засуджувати майбутнього вчителя, а навпаки, буде поводити себе по відношенню до нього з повагою, турботою та гідністю, тому емпатія життєво важлива для створення міцних та ефективних стосунків консультанта і майбутнього вчителя [338].

Є безліч випадків, які примушують студентів відчувати себе стурбованими і напруженими під час консалтингу. З такими студентами дуже важко встановити довірливі і дружні відносини, а також допомогти вирішити їхні проблеми. Серед таких випадків можна виокремити такі:

1. Небажання шукати допомоги в консультанта. Багато майбутніх учителів не мають бажання шукати допомоги в когось, вони хочуть вирішити всі проблеми самі, бояться ділитися з кимось своїми проблемами і почуттями. Майбутні вчителі, яким необхідно отримувати підтримку, бояться, що коли вони поділяться з консультантом своїми проблемами і почуттями, той розповість комусь, а тому будуть просто обурені допомогою консультанта.

2. Діагноз пов'язаний із психічними розладами в майбутнього вчителя. Деякі психічні стани ускладнюють довіру майбутнього вчителя до консультанта.

3. Історія поганого консалтингу. Деякі консультанти є некваліфікованими або жорстокими. Майбутній учитель, який за короткий проміжок

часу відвідував декількох консультантів, можливо, зазнав жорстокого або неефективного консалтингу. Це може змусити майбутнього вчителя неохоче відкриватися іншому консультантові і довіряти йому [316].

4. Занепокоєння та досвід консультанта. Майбутній учитель часто припиняє консалтинг, тому що консультант новий або некваліфікований. Нові консультанти можуть відчувати занепокоєння під час надання допомоги, і ці почуття впливатимуть на взаємодію з майбутніми вчителями.

5. Травма. Історія травми може ускладнити довіру майбутнього вчителя іншим людям, включаючи консультанта.

6. Міміка консультанта. Майбутні вчителі не лише слухають консультантів, але і спостерігають за їхньою мімікою та жестами, за наявністю ознак судження та дискомфорту. Якщо майбутній учитель вважає, що консультант його не слухає або мовчки його засуджує, він може швидко закритися в собі [316].

7. Страх осуду. Навіть під час консалтингу боятися осуду природньо. Майбутні вчителі, які потребують консалтингу, можливо, ніколи не розповідали комусь про свої проблеми, тому потрібен час, що майбутній учитель сам усе розповів консультанту, а не він змушував його це робити.

8. Невідповідність майбутнього вчителя консультантові. Не всі консультанти влаштовують майбутніх учителів у наданні допомоги, хоч консультанти та майбутні вчителі не мають бути схожими між собою. Коли вони мають різні погляди чи підходи, то може виникнути непорозуміння, яке вплине на їхні взаємовідносини.

9. Дискомфорт у консалтинговому середовищі. Якщо в кімнаті тонкі стіни, майбутній учитель може турбуватися про конфіденційність їхньої розмови. Також може заважати протяг або предмети в кімнаті, які можуть підірвати довіру. Наприклад, майбутній учитель бачить книгу, яка суперечить його власним цінностям або стигматизує його психічне здоров'я, у такому разі він неохоче буде ділитися з консультантом своїми проблемами.

10. Культурні та релігійні норми. Погляди на власні емоційні переживання можуть вплинути на здатність говорити про свої почуття [316].

На жаль, не існує універсального підходу в допомозі майбутнім учителям почуватися комфортно під час консалтингу та налагоджувати доброзичливі відносини з консультантом. Для налагодження відносин консультант має спочатку визначити фактори, які заважають цим відносинам. Для побудови гарних відносин з майбутнім учителем консультант: може допомогти майбутнім учителям почувати себе бажаними на занятті з консалтингу; має знати, що побудова доброзичливих взаємовідносин вимагає багато часу; не має права засуджувати майбутнього вчителя; має керувати власними емоціями; має говорити про те, що майбутній учитель хоче від консалтингу; має ставити більше запитань; не має змушувати майбутнього вчителя почувати себе хворим; якщо консультант не впевнений у вирішенні певного питання, він має звернутися до іншого консультанта за допомогою; має планувати запитання наперед; має зосередитися на проблемах майбутнього вчителя [316].

Отже, така форма педагогічної підтримки, як консалтинг, відіграє важливу роль у професійному становленні молодого вчителя, адже якщо майбутній учитель має проблеми, то він може звернутися за допомогою до консультанта, який допоможе йому вирішити ці проблеми, і навчатися, не відволікаючись на них. Ефективність консалтингу безпосередньо пов'язана з професійними відносинами, що виникли між консультантами та майбутніми вчителями.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі розкрито основні форми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у вищій педагогічній освіті Великої Британії, зокрема менторинг, тьюторинг і консалтинг.

Встановлено, що менторинг як форма педагогічної підтримки надається майбутнім учителям у школі під час проходження педагогічної практики, а менторами в цьому разі переважно є досвідчені вчителі.



Унаслідок аналізу праць британських учених узагальнено три основні компоненти, з яких складається менторинг: *реляційний компонент*, що стосується особистісних і професійних відносин між ментором і майбутнім учителем, а також їхніх обов'язків; *розвивальний компонент*, пов'язаний із формулюванням і досягненням мети партнерства; *змістовий компонент*, що визначається основними аспектами первинної професійної соціалізації та подальшого професійного розвитку майбутнього вчителя. Характеристика посади дала змогу систематизувати особливості ментора, основні функції та можливі проблеми. Встановлено, що у британських школах існують такі форми менторингу: традиційна (педагогічна підтримка майбутнього вчителя учителем-ментором); рівна (педагогічна підтримка одного майбутнього вчителя іншим); групова (педагогічна підтримка майбутнього вчителя групою інших майбутніх учителів); електронна (надання педагогічної підтримки з використанням різних форм інформаційних та комунікаційних технологій); зворотна (майбутній учитель виконує функції ментора для більш досвідченого вчителя).

Установлено, що, надаючи педагогічну підтримку майбутнім учителям, ментори переважно використовують у своїй роботі такі методи, як спостереження, бесіду та уточнення. З'ясовано, що важливу роль під час менторингу відіграє взаємодія між ментором і майбутнім учителем, проаналізовано її стадії розвитку та складові ефективної роботи ментора для встановлення дружніх взаємовідносин, зокрема доступність, емпатію, знання та досвід та навички слухання.

Аналіз праць британських учених дав змогу встановити, що тьюторинг як форму педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії надають в університеті викладачі предметів психолого-педагогічного циклу і методики. На основі проведеного аналізу з'ясовано, що така форма партнерської взаємодії викладачів і студентів виникла в середньовічних університетах, зокрема Оксфорд і Кембриджі, але була адаптована до надання педагогічної підтримки майбутнім учителям

значно пізніше.

Визначено та узагальнено основні цілі тьюторингу та його основні функції. Охарактеризовано посаду тьютора, його роль у професійному становленні молодого вчителя, обов'язки та навички, якими має володіти тьютор. Узагальнено основні форми тьюторингу: традиційна, або особиста, форма (викладач-тьютор – студент), рівна форма (студент – студент), групова форма (викладач-тьютор – мала група студентів) та електронна, або онлайн-, форма.

Установлено, що, надаючи педагогічну підтримку майбутнім учителям, досвідчений тьютор використовує у своїй роботі такі методи, як спостереження, бесіду та мотиваційне інтерв'ю. Виявлено, що важливе місце під час тьюторингу займають взаємовідносини між тьютором і майбутнім учителем, проаналізовано основні елементи міцних відносин між ними.

Аналіз праць британських учених дав можливість установити, що консалтинг як форму педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії надають не викладачі, а фахівці певного профілю: консультант із професійної орієнтації, психолог, коуч та ін. З'ясовано, що популярність консалтингу значно зросла за останні десятиліття, чому значною мірою сприяла діяльність Британської асоціації консультування (British Association for Counselling (BAC)).

Охарактеризовано особливості надання послуг консультантом та його основні навички у процесі педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів. Описано основні форми консалтингу: традиційна (зустрічами майбутніх учителів з консультантами віч-на-віч з метою дослідження труднощів, які виникли під час навчання чи педагогічної практики); групова (підтримка консультантом(ами) групи майбутніх учителів під час консультаційних сесій); рівна (коли майбутній учитель звертається за допомогою до іншого студента, який є майбутнім фахівцем із психології та інших сфер консалтингу) та онлайн-консультування.

Встановлено, що гнучке поєднання різних форм педагогічної

підтримки професійного розвитку майбутніх учителів дає їм можливість якомога безболісніше пройти первинну професійну соціалізацію і залишитися в професії. Поєднання зусиль університету і школи як основних майданчиків надання педагогічної підтримки з послугами фахівців із консалтингу дають можливість на ранніх стадіях виявити проблему і подолати перешкоди на шляху професійного розвитку вчителя.

Систематизовано такі практичні засади педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії: системність, регулярність та своєчасність співпраці; взаємозв'язок реляційного, розвивального і змістового компонентів; різнорівневість надання педагогічної підтримки (традиційна, рівна, групова та зворотна форми); поєднання різних методів надання педагогічної підтримки; зорієнтованість на практичну діяльність; постановка конкретних та реалістичних цілей співпраці; взаємна повага, довіра та емоційно-безпечне середовище; поєднання різних каналів комунікації.

Зміст розділу викладено в таких наукових працях автора: [85], [87], [89], [90], [94], [266], [30], [270], [273].

## РОЗДІЛ 3

# ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ КОНСТРУКТИВНОГО БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ

### 3.1. Особливості організації педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні

Освітньо-професійні програми підготовки майбутніх учителів в Україні охоплюють різні курси та контексти, орієнтовані на професійну діяльність, а також на професійну педагогічну підтримку майбутніх учителів. Освітньо-професійні програми формують професійну компетентність майбутніх фахівців. Ця компетентність проявляється у здатності розв'язувати практичні завдання і проблеми професійної підготовки та психологічної діяльності, що передбачає застосування теоретичних положень і методів психології, педагогіки та окремих методик навчання і характеризуються комплексністю та невизначеністю умов [80], [82], [81].

За наказом Міністерства освіти і науки України затверджено Стандарт вищої освіти України з різних спеціальностей, що містить компетентності, що визначають специфіку підготовки бакалаврів та результати навчання, які виражають, що саме студент повинен знати, розуміти та бути здатним виконувати після успішного завершення освітньої програми. Заклад вищої освіти самостійно визначає перелік дисциплін, практик та інших видів освітньої діяльності, необхідний для набуття означених Стандартом компетентностей [70], [71], [72].

Для аналізу того, як готують учителів в Україні та яку професійну педагогічну підтримку вони отримують у закладах вищої освіти, ми обрали чотири університети: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Сумський державний педагогічний університет імені Антона Макаренка, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана

Франка та Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Ми розглянули та проаналізували такі освітньо-професійні програми, як: «Початкова освіта. Психологія», «Початкова освіта та англійська мова» та «Початкова освіта та дошкільна освіта». При виборі програм для аналізу ми керувалися їхньою подібністю в різних університетах щодо наданої педагогічної спеціальності.

У відібраних освітньо-професійних програмах були проаналізовані мета і зміст обов'язкових дисциплін («Українська мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова», «Історія і культура України», «Політичні і соціальні науки», «Інформаційно-комунікаційні технології в галузі початкової освіти», «Педагогіка», «Психологія»), які сприятимуть підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності:

– «Українська мова за професійним спрямуванням» допомагає майбутнім учителям набути комунікативні знання, уміння і навички, які необхідні в процесі професійної діяльності, демонструвати вміння взаємодіяти з учнями, впливати на їхню поведінку та створювати сприятливе соціально-психологічне середовище для спілкування»;

– «Іноземна мова» допомагає майбутнім учителям оволодіти нормами сучасної літературної мови, вмінням підтримувати та модифікувати міжособистісне спілкування на професійну тематику, застосовувати різні моделі іншомовної комунікативної поведінки в академічних та професійних ситуаціях [80];

– «Історія і культура України» допомагає майбутнім учителям відбирати, критично осмислювати та оцінювати навчальний матеріал, якого вони навчатимуть у школі учнів, і творчо застосовувати його в практиці освітньої діяльності закладів освіти;

– «Політичні і соціальні науки» навчають майбутніх учителів моделей поведінки та спілкування в навчальних закладах, застосовуванню техніки захисту власних інтересів та інтересів своїх учнів, що дозволяє майбутнім учителям орієнтуватися в різних соціальних ситуаціях у школі;

– «Інформаційно-комунікативні технології в початковій освіті» навчають майбутніх учителів використовувати інформаційно-комунікативні технології для вирішення проблем у професійній діяльності та в повсякденному житті [80];

– «Педагогіка» надає майбутнім учителям сучасні знання, зокрема забезпечує інноваційними методиками, підходами, методами, технологіями навчання, розвитку і виховання учнів початкової та середньої школи;

– «Психологія» навчає майбутніх учителів адаптуватися до професійного та освітнього середовища, діяти в нових ситуаціях та ефективно здійснювати рефлексивні процеси, які сприяють розвитку та саморозвитку особистості (Див. додаток И).

У тих же освітньо-професійних програмах ми проаналізували мету і зміст дисциплін вільного вибору («Практичний курс української мови у початковій школі», «Методика навчання української мови і літературного читання», «Технологічна освітня галузь з методикою навчання», «Сучасна українська мова», «Рецептивне і комунікативне вивчення рідної мови», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова з методикою навчання», «Педагогічні інновації в Україні і за рубежом», «Історія педагогіки початкової освіти», «Методика навчання математики», «Актуальні проблеми математичної освіти вчителя початкової школи», «Інформаційно-комунікаційні технології в галузі початкової освіти», «Методологія наукових досліджень у галузі початкової освіти в початковій школі», «Основи педагогічної майстерності вчителя початкової школи», «Література Великої Британії», «Країнознавство Великої Британії»). Більш докладно мету викладання цих дисциплін у контексті педагогічної підтримки майбутніх учителів подано в додатку (Див. додаток И). Загалом вони спрямовані на підтримку вчителів у процесі україномовної та іншомовної комунікації, надання інструментів запобігання і розв'язання конфліктних ситуацій, ознайомлення з інноваційними методиками, підходами, методами, технологіями навчання, розвитку і виховання учнів в Україні та світі в

синхронному та діахронному аспектах, надання можливості майбутнім учителям оволодіти інформаційно-комунікаційними технологіями та вирішувати проблеми у професійній діяльності, а також розвиток їхньої педагогічної майстерності (Див. додаток Н).

Крім того, ми проаналізували і вибірккові дисципліни, які допоможуть підготувати майбутніх учителів до їхньої професійної діяльності («Етика та естетика», «Школознавство», «Логіка», «Культура фахового мовлення», «Методика навчання письму», «Методика навчання літературного читання»):

- «Етика та естетика» допомагає майбутнім учителям здобути знання, які матимуть велике значення для розвитку їхньої духовності;
- «Школознавство» допомагає майбутнім учителям отримати знання про управління шкільною справою та діяльність закладів загальної середньої освіти загалом;
- «Логіка» навчає майбутніх учителів правильно міркувати та виховує культуру мислення [82];
- «Культура фахового мовлення» навчає майбутніх учителів дотримуватися мовних норм, таких як вимова, правильний наголос, побудова речень та мовний етикет;
- «Методика навчання письма» готує майбутніх учителів до професійного вирішення педагогічних питань, що виникають під час навчання учнів письма;
- «Методика навчання літературного читання» готує майбутніх учителів до професійного вирішення освітніх завдань, що виникають під час навчання учнів читання [82] (Див. додаток К).

Окрім вивчення вищезазначених дисциплін, майбутні вчителі потребують практичної підготовки, зокрема проходження педагогічної практики в школі.

Освітньо-професійна програми «Початкова освіта. Психологія» передбачає два види практики:

- навчальна (навчальна практика в початковій школі, навчальна (ознайомча) практика з психології);

- виробнича (виробнича практика в оздоровчих таборах, виробнича практика з психології в закладах освіти, виробнича практика в початковій школі) [80].

Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та англійська мова» також передбачає проходження двох видів практики:

- педагогічна практика в школі;
- виробнича (педагогічна) практика [81].

Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та дошкільна освіта» передбачає такі види практики:

- культурологічна практика (безвідривна, позакредитна);
- *навчальна (польова)*;
- *пропедевтична*;
- педагогічна практика [82] (Див. Додаток М).

Отже, майбутні вчителі можуть проходити різні види практик, до того ж деякі з них у різних освітньо-професійних програмах відрізняються за назвою, але схожі за наповненням та метою: *навчальна (навчальна (польова) або просто педагогічна практика)*; *виробнича педагогічна практика в школі*; *культурологічна практика*; *пропедевтична*. Їхній вибір залежить від освітньо-професійної програми та традицій закладу вищої освіти.

Під час практичної підготовки майбутніх учителів, тобто педагогічної практики в школах, наставники (ментори) допомагають їм досягнути кращого результату у професійній діяльності. У зарубіжній педагогіці послуговуються терміном *менторинг*, який хоч і є недосконалим, але найбільш повно відповідає нашому розумінню наставництва та діяльності вчителя-наставника. Цей термін лише недавно почали активно використовувати в освітній теорії та практиці.

У Законі України «Про загальну середню освіту», зокрема, йдеться про надання методичної підтримки молодим педагогам, які вперше прийшли в педагогічну професію, наприклад у статті 23 у контексті педагогічної інтернатури, де передбачено «заходи, що забезпечать здобуття та



вдосконалення професійних компетентностей і педагогічної майстерності протягом першого року професійної діяльності педагогічного працівника, зокрема: супровід та підтримка у педагогічній діяльності з боку досвідченого педагогічного працівника (педагога-наставника); різні форми професійного розвитку (відвідування навчальних занять, опрацювання відповідної літератури, тощо) [64].

Закон України «Про повну загальну середню освіту» також містить роз'яснення про те, хто може бути педагогом-наставником (педагогічний працівник з досвідом педагогічної діяльності, як правило, не менше п'яти років за відповідною спеціальністю (такою самою або спорідненою предметною спеціальністю або спеціалізацією) [64] і як оплачується їхня праця (доплата у граничному розмірі 20 відсотків його посадового окладу в межах фонду оплати праці закладу освіти [64].

Те, що важливість ролі педагога-наставника визнано на законодавчому рівні, має важливе значення в організації педагогічної підтримки майбутніх і вчителів-практиків, адже вони мають бути впевнені, що в них є наставник, який не тільки зрозуміє їх, але й на якого вони завжди можуть розраховувати. Тому важливо мати наставника, який зможе покращити та підтримати позитивні аспекти роботи майбутнього вчителя, допомогти йому знайти правильне рішення в будь-якій складній ситуації, повірити у здібності, поділитися своїм досвідом і зробити його надбанням для свого підопічного (майбутнього учителя). Відносини між наставником і майбутнім учителем мають будуватися на довірі, доброзичливості, щирості, взаємоповазі та взаєморозумінні [74].

Майбутні вчителі отримують знання, ще навчаючись у закладах вищої освіти. Потім вони мають доповнювати і поглиблювати ці знання безпосередньо у школі, у процесі своєї педагогічної діяльності. Отже, шлях до самовдосконалення – це ознайомлення з провідними педагогічними ідеями та ознайомлення з науковими та фаховими виданнями. Проте молоді вчителі не завжди готові сприймати та практично реалізувати всі інновації в

сучасній школі. Саме на цьому етапі роль наставника є важливою і необхідною для їхнього професійного становлення [74].

Дослідниця М. Морозова деталізує права та обов'язки наставників. На її думку, вони мають містити таке:

1. Залучення майбутніх учителів до корпоративної культури начального закладу, що передбачає передачу правил ділового спілкування, традицій та кодексів поведінки.
2. Виявлення проблем у професійній підготовці молодих фахівців.
3. Участь у розробці плану розвитку молодого спеціаліста, надання практичної і теоретичної підтримки під час проходження педагогічної практики.
4. Внесення пропозиції про заохочення відповідно до практики навчального закладу.
5. Рекомендації до вертикальної та горизонтальної мобільності майбутніх учителів.
6. Надання характеристики після проходження педагогічної практики.
7. Передача отриманого досвіду «наставника» колегам з навчального закладу [74].

На нашу думку, такі права та обов'язки більшою мірою окреслюють поле, у якому взаємодіють наставник і майбутній учитель, а права і обов'язки потребують подальшої систематизації і введення у правове поле. Наставники допомагають майбутнім учителям розширити знання про різні методи та доповнити їх новими навичками, стратегіями, знаннями, які можна використовувати в різних контекстах викладання. Залежно від інформації, необхідної майбутньому вчителю, наставники можуть виконувати різні функції, основні з яких більш глибоко охарактеризували Ю. Найда і Н. Софій у «Пораднику для наставників (супервізорів)». Дослідниці виокремлюють чотири функції: фасилітатор, лідер, тренер і консультант. У ролі фасилітатора вчителі-наставники «полегшують» входження майбутніх учителів у професію шляхом обміну рішеннями, планування або вирішення

завдань. Виконуючи функцію лідера, наставники ведуть за собою, розширюючи кругозір майбутніх учителів, допомагаючи їм набувати та використовувати нові навички і вміння. При виконанні функції консультанта вчитель-наставник ділиться конкретною інформацією з певного питання або стає експертом більш широкого профілю – в галузі змісту чи освітнього процесу. Коли вчитель-наставник виконує функцію тренера, він готує майбутніх учителів до досягнення їхніх цілей, водночас допомагаючи їм розвивати власні навички планування, рефлексії, розв'язання проблем і прийняття рішень [102].

Цінними для проведення порівняльного аналізу є етапи процесу наставництва, представлені українськими дослідниками, передусім О. Мілевською. Порівняння їх з етапами менторства, визначеними британськими дослідниками, дає підстави висновувати, що вони більше нагадують види роботи майбутнього вчителя, де він отримує педагогічну підтримку вчителя-наставника. Власне, йдеться про планування, моніторинг, аналіз і застосування.

Планування є одним із ключових видів роботи вчителя, оскільки правильне планування визначає успіх освітнього процесу. Наставники допомагають майбутнім учителям планувати уроки, встановлюючи навчальні та поведінкові цілі для учнів, визначаючи показники успішності та плануючи їхнє обґрунтування. На зустрічах (як особистих, так і online) наставник з майбутнім учителем обговорюють підходи, стратегії, рішення та їх застосування, визначаючи особисті навчальні цілі та самооцінку.

Професійний розвиток майбутніх учителів є неможливим без моніторингу, рефлексії та самооцінювання, які дають їм змогу оцінити успішність своїх проведених уроків. Саме тому роль учителя-наставника в цьому надзвичайно важлива, адже він допомагає визначити і проаналізувати передусім показники успішності, а також осмислити ефективність підходів, стратегій і рішень, на прикладах поведінки учнів, за якими спостерігають.

Однією зі складових цього процесу є аналіз (наставником) або

самоаналіз (майбутнім учителем) уроку та інших форм освітнього процесу.

На цьому етапі вчитель-наставник допомагає майбутнім учителям:

- узагальнити враження про ефективність уроку на основі спостережень за процесом викладання – очікуваннями щодо поведінки учнів і успіху проведеного уроку;
- представити дані, які підтверджують чи спростовують ці враження;
- порівняти та проаналізувати, що було ефективним і що не було ефективним, обставини і результати, зробити висновки та встановити причинно-наслідкові зв'язки [75, с. 24].

Планування, моніторинг та аналіз є основою для прикладного аспекту – застосування, адже саме наставники допомагають майбутнім учителям застосовувати отримані знання та вміння, а також осмислювати процес наставництва та визначити шляхи підвищення продуктивності відносин між наставником та майбутнім учителем.

Маємо зазначити, що для здійснення професійної підтримки та професійного розвитку педагогічних працівників в умовах Нової української школи 2018 року започатковано програму супервізії, завданнями якої є:

1. З'ясувати індивідуальні потреби педагога та його / її очікування щодо обсягу, форми, характеру надання професійної підтримки.
2. Ознайомитися з досвідом роботи педагогів шляхом проведення спостережень за діяльністю педагога, вивчення необхідної документації та безпосередньої бесіди з педагогом.
3. Надати відповідний зворотний зв'язок за результатами вивчення досвіду професійної діяльності педагога, зазначивши позитивні сторони та напрями покращення його / її професійної діяльності.
4. Надати допомогу в розробленні плану професійного розвитку педагога.
5. Створити умови для активізації професійної рефлексії педагогічних працівників, їх професійної підтримки тренерів НУШ в умовах інноваційної діяльності [63, с. 5].

Зауважимо, що вчитель-наставник і супервізор – це не одне і те ж. Учитель-наставник є педагогічним працівником школи, який надає педагогічну підтримку майбутньому або молодому вчителю в межах школи. Супервізор є експертом з-поза школи, який, крім надання педагогічної підтримки, виконує ще і функцію зовнішнього контролю. На жаль, у нормативних документах [62] ми не знайшли інформації про взаємодії супервізорів з майбутніми вчителями, але така співпраця може відбуватися опосередковано – через учителів-наставників.

Як для супервізорів, так і для вчителів-наставників важливо володіти базовими комунікативними навичками, які сприяють ефективній взаємодії між наставником і майбутнім учителем. Вони також можуть використовувати різні стилі спілкування з майбутніми учителями залежно від ситуації, особистого стилю та досвіду. Основними потенційними стилями спілкування є: директивний, недирективний, партнерський і альтернативний. Вибір стилю спілкування залежить від багатьох чинників, проте, на нашу думку, для успішної педагогічної підтримки найбільш сприятливими є ті, які викликають відкритість і довіру. Наприклад, використовуючи недирективний стиль, наставник демонструє, що він поважає автономію майбутнього вчителя, однак іноді майбутні вчителі можуть почуватися незручно через такий стиль взаємодії. Цей стиль ефективний, коли головним завданням є побудова партнерських відносин [123]. При виборі партнерського стилю спілкування роль наставника полягає в тому, аби співпрацювати з майбутнім учителем, а не керувати ним. Такий стиль є класичним прикладом партнерства, адже «наставник і майбутній учитель відчувають відповідальність за вирішення тієї чи іншої проблеми» [123].

Досить цікавим різновидом є альтернативний стиль спілкування: наставник пропонує декілька альтернатив для розв'язання завдань, а майбутні вчителі обирають серед запропонованих ідей ту, яка, на їхню думку, є правильною. Метою цього стилю є підвищення обізнаності майбутнього вчителя про можливі варіанти вирішення проблеми та

обговорення критеріїв, які були визначені майбутнім учителем [123].

Отже, можна зробити висновок, що сьогодні в Україні наставництво (менторинг) відіграє важливу роль у професійному становленні молодих учителів, даючи їм можливість удосконалювати свої професійні вміння і навички на практиці. Із запровадженням цього поняття в нормативну базу активізувалися наукові дослідження і проекти, спрямовані на розроблення практичних аспектів (форм, процедур, методів наставництва), дієвість яких практично перевірено для подальшого вдосконалення. Цей процес досить тривалий, але важливо, що він розпочався в Україні, а зменшенню проблем і перешкод на шляху впровадження ефективного наставництва слугують порівняльно-педагогічні дослідження.

Тьюторство є формою педагогічної підтримки майбутніх учителів під час навчання в закладі вищої освіти. В історико-педагогічному контексті термін *тьютор* набував значення «помічник, наставник» або «захисник майбутнього вчителя». У сучасній педагогіці термін *тьютор* має кілька тлумачень. Однак спільним для них є те, що тьютор працює індивідуально з кожним студентом, орієнтуючись на його інтереси. Тьютори можуть здійснювати свою тьюторську діяльність лише у відкритому інформаційному просторі, основною метою якого є вміння навчити майбутнього фахівця використовувати різноманітні ресурси для побудови власних навчальних програм. Отже, тьютори – це педагоги, які працюють за принципом індивідуалізації та підтримують розробку індивідуальних навчальних програм [122].

Інші дослідники тьюторство визначають як технологію індивідуального супроводу процесу освоєння певної діяльності. На відміну від учителя і викладача, тьютор піклується про індивідуальне формування певної особистості, про окремі, лише їй притаманні засоби навчання і виховання [4].

Тьюторство спрямоване на вирішення проблем, які виникають під час навчання в закладі вищої освіти. Ці проблеми можуть бути пов'язані з адаптацією до навчання в закладі вищої освіти, організацією навчання,

професійним самовизначенням та готовністю до професійного розвитку [122]. У контексті надання педагогічної підтримки цій ролі найбільше відповідає керівник педагогічної практики студентів, адже він є головною ланкою, яка забезпечує взаємозв'язок університету і школи в процесі реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя. У процесі тьюторської взаємодії такого плану важливими аспектами є вмотивованість усіх суб'єктів тьюторської підтримки, ініціативність майбутніх учителів у власному професійному розвитку, а також системність і комплексність реалізації тьюторства [19].

Ролі керівника педагогічної практики студентів, який надає їм тьюторську педагогічну підтримку, подібні до ролей ментора з тією відмінністю, що він є викладачем університету. Отже, він є консультантом (відповідає на запитання студентів, дає поради для виконання різноманітних завдань тощо), фасилітатором (створює сприятливі умови для навчання студентів), натхненником (стимулює творчу активність студентів, заохочує їх до самостійного пошуку знань) і навіть дизайнером (проектуює види діяльності, які найкраще відповідають організаційній формі навчального процесу) [58].

Керівник педагогічної практики, який надає студентам тьюторську педагогічну підтримку, виконує низку функцій, серед яких такі: управлінська, діагностична, цілепокладальна, методична функції, функція налагодження спілкування, контролю, рефлексії, аналізу та пояснення власного досвіду [8], [120].

Аналіз функцій, представлених в українському педагогічному полі, засвідчує, що, незважаючи на збіг за суттю з функціями університетського керівника педагогічної практики, охарактеризованими британськими дослідниками, студентів не представлено як суб'єкт надання тьюторської педагогічної підтримки. Тож, як наслідок, не можемо використати український досвід організації педагогічної підтримки майбутніх учителів тьюторами як матеріал для прямого порівняння.

Підсумовуючи питання тьюторства та його ролі у професійному розвитку молодого вчителя, зазначимо, що тьюторство – це культура, яку формують разом із культурою викладання та навчання, а тьютор – це передусім наставник, посередник, той, хто вчить самостійно вирішувати навчальні проблеми [57].

Консалтинг (консультування) як одна з форм педагогічної підтримки майбутніх учителів не є спонтанною діяльністю, у якій консультанти покладаються на імпровізацію або спонтанне вирішення проблеми. Підхід до консультування як до діяльності, орієнтованої на процес, заохочує консультанта планувати та організовувати свої дії.

Консалтинг (консультування) – це широкий спектр видів діяльності, у якому консультанти допомагають майбутнім учителям вирішувати проблеми, пов'язані з їхньою професійною діяльністю, проявляти активність у вирішенні проблем і розвивати професійно значущі якості, які дадуть їм змогу вирішувати подібні проблеми в майбутньому [127].

Професійна діяльність педагога-консультанта полягає в тому, що він надає освітні консультативні послуги майбутнім учителям у закладі вищої освіти, аналізує та впроваджує передовий педагогічний досвід, передаючи майбутнім учителям знання, уміння і навички, необхідні для їхнього професійного становлення. Педагог-консультант організовує та здійснює професійну підтримку майбутнього учителя, сприяє успішному консультуванню, розвитку креативності та соціальній інтеграції майбутніх учителів, які перебувають у складних освітніх ситуаціях, а також консультує з питань навчання та розвитку, виборі навчального закладу навчання за кордоном [10].

Педагог-консультант надаючи консультативні послуги майбутнім учителям має обіймати такі посади як: викладач закладу вищої освіти, асистент викладача закладу вищої освіти, консультант, а також консультант у психологічній, медичній та педагогічній сферах [10].

Найпоширенішими психологічними проблемами майбутніх учителів є:

- 1) труднощі в адаптації до навчання у закладі вищої освіти;



- 2) незадоволеність у міжособистісних конфліктах з одногрупниками;
- 3) нерозуміння та негативне ставлення викладачів;
- 4) погіршення стосунків з батьками;
- 5) низький статус та авторитет серед однолітків;
- 6) депресія через втрату прихильності друзів або зраду близьких;
- 7) розумова втома та невміння організувати свій час;
- 8) відсутність навичок самостійної роботи;
- 9) тривога з приводу працевлаштування [49].

Труднощі, з якими стикаються консультанти у своїй роботі охоплюють поєднання викладацької діяльності та консультативної роботи; посилення та активізація психологічного захисту майбутніх учителів, зниження їхньої готовності до ефективної співпраці; нестандартність психологічних послуг; організаційні труднощі; невизначеність у консультативній підтримці, а також конфіденційність, особливо у випадку консультування з питань залежності та суїциду [49].

Майбутні вчителі мають право на такі консультативні послуги як: вибір консультанта, обговорення та прийняття рішення про прийнятний метод консультативної допомоги, оцінювання наслідків надання консультативної допомоги, відмову від консультативної допомоги, орієнтацію в поняттях консультативної допомоги, а також інформацію про освіту та кваліфікацію психолога [133].

Етичні вимоги до консультанта: доброзичливе ставлення до майбутнього вчителя; врахування норм та цінностей майбутнього вчителя; заборона порад; анонімність; розподіл особистих і професійних відносин; залучення студентів до консультування [133].

Структура консалтингової (консультаційної) підтримки майбутнього вчителя включає такі етапи:

I етап. Попередній контакт між консультантом і майбутнім учителем. Консультант має закласти основи процесу консультування: спланувати

графік роботи з урахуванням побажань майбутнього вчителя та обрати особу для надання консультаційної допомоги.

II етап. Встановлення контакту з майбутніми вчителями. Консультант прагне налагодити сприятливі відносини, створити комфортну і дружню атмосферу та налагодити комунікацію контакт з майбутніми вчителями [127].

III етап. Постановка цілей консалтингу (консультування). Консультант чітко інформує про вимоги програми, допомагає у визначенні цілей і завдань, допомагає сформувані очікувані результати та ефективно розподіляє час для спільної роботи.

IV етап. Досягнення поставлених цілей. Виконання поставлених завдань. Консультанти проводять регулярні консультації та обговорюють результати з майбутніми вчителями на кожному етапі, аби підтримати, заохотити та допомогти їм реалізувати свій творчий потенціал.

V етап. Спільне підбиття підсумків. Консультант аналізує отримані результати та оцінює успішність проведеної роботи: результати в навчанні, визначає проблеми в різних життєвих ситуаціях, звертає увагу на помилки майбутніх учителів та бажає успіхів у подальшій роботі [127].

Отже, ефективна консультативна робота викладача-консультанта – це розумне поєднання різноманітності роботи, грамотної мотивації, комунікабельності та чіткої організації співпраці з майбутніми вчителями.

Аналіз українського досвіду педагогічної підтримки вчителів дав можливість визначити форми надання майбутнім учителям педагогічної підтримки як основну одиницю порівняння. У порівняльно-педагогічному аспекті проаналізуємо нормативні та практичні засади менторингу, тьюторингу і консалтингу. На основі результатів аналізу в наступному підрозділі пропонуємо рекомендації для надання українським майбутнім учителям педагогічної підтримки на державному, університетському, шкільному та індивідуальному рівнях.

### **3.2. Рекомендації щодо використання британського досвіду педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні**

Під час написання дисертаційної роботи нам було важливо з'ясувати нормативні аспекти педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні та сучасний стан надання педагогічної підтримки майбутнім учителям у закладах вищої освіти, зокрема під час їхнього навчання, під час проходження ними педагогічної практики в школі, та рівень професійного самовдосконалення майбутніх учителів.

Отож при розробці рекомендацій щодо використання британського досвіду педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні ми брали до уваги такі рівні:

- нормативний рівень (на цьому рівні йдеться про те, як педагогічна підтримка майбутніх учителів представлена в нормативних документах (законах, концепціях, положеннях, тощо);

- інституційний рівень (на цьому рівні розглядаємо те, як ефективний британський досвід організації педагогічної підтримки майбутніх учителів в університетах, школах, формальних і неформальних центрах професійної підготовки вчителів та в партнерстві цих інституцій може бути використаний в Україні);

- індивідуальний рівень (на цьому рівні увагу зосереджено на можливостях саморозвитку та самовдосконалення майбутніх учителів, які використовують британські педагоги і які є доступними і для студентів педагогічних спеціальностей українських університетів.

**Рекомендації щодо надання педагогічної підтримки професійного розвитку майбутнім учителям в Україні на нормативному рівні.** Поняття «педагогічна підтримка» не є новим для української освітньої теорії і практики, проте на законодавчому рівні воно термінологічно не представлено, що визначає необхідність аналізу представленості його

окремих аспектів, передусім форм.

У нормативних документах України не зафіксовано поняття «тьюторство», проте його широко використовують в освітньому процесі школи та закладах вищої освіти. Наша увага зосереджена на тьюторстві в університеті, адже наше дослідження охоплює майбутніх учителів, студентів, які навчаються в закладах вищої освіти.

У Законі України «Про вищу освіту» у статті 55 визначено основні посади наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищої освіти, але такої посади, як тьютор, у переліку працівників немає. Питання впровадження такої посади в заклади вищої освіти залишається відкритим і законодавчо не підкріпленим. Пропонуємо в Україні врегулювати на законодавчому рівні питання впровадження в заклади вищої освіти посади тьютора, окресливши його права та обов'язки як працівника закладу вищої освіти та учасника освітнього процесу. Також убачаємо за необхідне в українській нормативно-правовій базі, зокрема в Законі України «Про вищу освіту», у статті 55, прописати посаду тьютора як педагогічного працівника закладу вищої освіти, у статтях 57 та 58 зазначати його права та обов'язки. Водночас усвідомлюємо, що, як демонструє наше дослідження, ту педагогічну підтримку, яку у Великій Британії надає тьютор, в Україні має надавати викладач університету, який є керівником педагогічної практики. Як правило, такі функції беруть на себе викладачі дисциплін психолого-педагогічного циклу і поєднують її з основним навантаженням.

Таке поєднання не завжди йде на користь тьюторської педагогічної підтримки майбутніх учителів, адже в картці навчального навантаження на неї визначено невелику кількість годин, а іноді викладач виконує такі функції на громадських засадах. Оскільки педагогічна підтримка майбутніх учителів є обґрунтовано необхідною складовою професійної підготовки, тьюторський супровід під час педагогічної практики студентів мають надавати викладачі університету, які сфокусовані саме на ній. Ці тьютори мають володіти широким спектром засобів для надання кваліфікованої педагогічної

підтримки та отримувати відповідну оплату. Їхня робота має бути орієнтована на реалізацію принципу індивідуалізації, який є важливим у підготовці майбутніх учителів. Основною діяльністю тьютора в закладах вищої освіти має бути проведення індивідуальних занять або занять у малокомплектних групах з майбутніми вчителями, тьютор має бути наставником, виконувати функції досвідченого викладача, який є експертом у галузі практичної підготовки майбутніх учителів.

Тьютори сприяють створенню позитивної атмосфери в підготовці майбутніх педагогів, активізації самостійної пізнавальної діяльності особистості та розширенню можливостей майбутніх викладачів у закладах вищої освіти. Тьютори, завдяки своїй професійній компетентності, мають більше можливостей для надання належної педагогічної підтримки, ніж штатні викладачі, оскільки володіють усіма необхідними для цього знаннями, вміннями та навичками [124, с. 102].

На думку А. Сучану, тьютор має «бути готовим до виконання багатьох функцій, а саме: управління, діагностика, цілеспрямованість, мотивація, планування, комунікація, проектно-організаторська, контролююча, рефлексивна та методична» [124, с. 103].

Отож убачаємо за потрібне приділяти більшу увагу тьюторингу в Україні. Щоб творчо використати досвід Великої Британії в цьому контексті, пропонуємо в українських закладах вищої освіти: а) започаткувати посаду тьютора; б) охарактеризувати його роль у підтримці майбутніх учителів під час їхнього навчання в університеті; в) визначити його основні обов'язки, навички, якими він має оволодіти для того, аби бути кваліфікованим фахівцем, основні сфери, в яких проявляються його обов'язки, основні форми та прийоми роботи тьютора зі студентами. Це дасть змогу українським тьюторам отримати належне їм місце в педагогічній спільноті.

Іншою формою педагогічної підтримки майбутніх учителів є менторинг. Нині в Україні це поняття починають використовувати в освітній теорії і практиці. Зазначимо, що менторинг під час проходження педагогічної

практики майбутніми вчителями в школі та тьюторинг під час навчання в закладі вищої освіти дуже пов'язані між собою: спочатку тьютор надає педагогічну підтримку майбутнім учителям у закладі вищої освіти, допомагаючи їм отримати ті знання, уміння і навички, які в подальшому знадобляться під час проходження педагогічної практики в школі. Натомість ментор допомагає майбутнім учителям застосувати ті знання, уміння і навички, які вони отримали в закладі вищої освіти на практиці, тим самим допомагаючи їм у їхньому професійному становленні.

Отже ці дві форми педагогічної підтримки майбутніх учителів взаємопов'язані. Було б доречним, щоб ментор у школі і тьютор у закладі вищої освіти розуміли свою значущість у наданні педагогічної підтримки майбутнім учителям і працювали в партнерстві один з одним.

У новому Законі України «Про загальну повну середню освіту» не зазначено поняття «ментор», але є синонімічне йому поняття «наставник». У Законі йдеться про те, що «особи, які не мають досвіду педагогічної діяльності та приймаються на посаду педагогічного працівника, протягом першого року роботи повинні пройти педагогічну інternатуру. Виконання обов'язків педагога-наставника покладається на педагогічного працівника з досвідом педагогічної діяльності, як правило, не менше п'яти років за відповідною спеціальністю (такою самою або спорідненою предметною спеціальністю або спеціалізацією)» [64].

Крім того, Концепція розвитку педагогічної освіти деталізує завдання менторингу (наставництва): «Програма наставництва розробляється наставником спільно з педагогом-стажистом, передбачаючи різні форми професійного розвитку (зокрема, взаємне відвідування уроків, опрацювання відповідної літератури тощо) із залученням науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти» [66].

Отже, висновуємо, що у двох розглянутих нами українських документах засвідчено поняття як «наставництво». Це важливо, адже засвідчує, що в Україні на законодавчому рівні звертається увага на

підтримку майбутніх учителів не лише під час навчання в закладі вищої освіти, а й під час педагогічної практики, оскільки саме під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі удосконалюють свої знання, отримані під час навчання на практиці в закладах загальної середньої освіти, що є важливим для професійного розвитку майбутніх учителів. Продовженням законодавчих ініціатив для наставництва є розроблення окремими школами положень про наставництво, методичних рекомендацій, форм планів і звітів тощо.

Робота з молодими вчителями є обов'язковим елементом звітності шкіл, тому знаходимо на їхніх сайтах накази «Про організацію роботи з молодими та малодосвідченими вчителями» [103], «Про організацію роботи з наставництва, закріплення молодих спеціалістів за досвідченими педагогами» [107], «Про призначення наставників молодим спеціалістам» [108], «Про організацію роботи з наставництва, закріплених досвідчених педагогів з молодими спеціалістами» [106], які, як правило, обґрунтовують необхідність функціонування школи педагогічної підтримки і закріплюють учителів-наставників за молодими та малодосвідченими вчителями. На вчителів-наставників покладають низку обов'язків: розробити індивідуальні плани самоосвіти та завдання для своїх підопічних, розробити план їхнього індивідуального навчання і стажування, подавати регулярні звіти про роботу тощо. Проте аналіз нормативного забезпечення наставництва засвідчив кілька аспектів, урахування яких у подальшому є важливим для вдосконалення педагогічної підтримки майбутніх учителів. По-перше, до роботи шкіл педагогічної підтримки молодих і малодосвідчених учителів залучають лише працівників школи, залишаючи поза увагою студентів, які проходять практику в школі. По-друге, при розробці індивідуальних планів самоосвіти, навчання і стажування молодих учителів наставники не враховують суб'єктність та агентність самих підопічних та недооцінюють їхню роль у процесі власного професійного розвитку. По-третє, у нормативних документах не удокладнено, яку підтримку отримують

наставники і чи отримують вони матеріальну винагороду за свою працю.

Аналіз нормативних документів засвідчив, що в них поняття «консалтинг» як форму педагогічної підтримки не згадано. У Законі України «Про вищу освіту» зазначено основні посади наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищої освіти, але такої посади, як консультант, у переліку працівників немає. Питання впровадження такої посади в заклад вищої освіти та законодавчо не підкріплений. Водночас його елементи використовується в освітньому процесі закладів вищої освіти у формі надання послуг психологічного консультування.

Убачаємо за можливе запозичення британського досвіду і до вимог, які ставлять до професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти та їхнього професійного розвитку під час роботи у школі, сформульовані в державних документах базової підготовки майбутніх учителів. Важливим державним документом, який визначає рівень професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти, є Національний стандарт кваліфікованого вчителя 2002 та 2007 років. У стандарті чітко прописано всі ті знання і навички, якими мають оволодіти майбутні вчителі на кожному етапі свого професійного зростання, визначено потреби молодих спеціалістів у їхньому професійному розвитку.

У Великій Британії для кожного етапу кар'єри вчителів розрізняють окремий професійний стандарт: від стандарту кваліфікованого вчителя для випускника університету до стандарту директора школи. Учитель-практик має змогу рухатися кар'єрними щаблями в межах свого розвитку. Досягти омріяної кваліфікації йому допомагають стандарти досконалого вчителя [285] або вчителя-предметника [258].

Спираючись на закордонний досвід деяких країн, зокрема Великої Британії, в Україні також було розроблено свій професійний стандарт для таких категорій: учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти; учитель закладу загальної середньої освіти; учитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста), у якому було зроблено поділ на



особисті характеристики вчителя і професійні компетентності, які стосуються його професійної діяльності [109].

**Рекомендації щодо інституційного рівня надання педагогічної підтримки професійного розвитку майбутнім учителям в Україні.** Здійснений порівняльний аналіз став підставою для розроблення рекомендацій на інституційному рівні, де враховано роль університету, школи, формальних і неформальних центрів професійної підготовки вчителів та партнерства цих інституцій.

При окресленні *рекомендацій на університетському рівні* зазначимо, що в полі повноважень університету перебувають переважно тьюторська підтримка майбутніх учителів та їхнє консультування, до того ж жодна з цих функцій не є чітко визначеною в нормативному полі. Оскільки університет має значний рівень автономії, вважаємо, що він може організувати відповідний тьюторський супровід майбутніх учителів під час педагогічної практики. На нашу думку, найкращим викладачем університету, який може забезпечити його, є шкільний учитель, який за сумісництвом працює в університеті. Такий фахівець-практик є сполучною ланкою між теоретичною і практичною підготовкою і може, крім того, бути залучений до викладання окремих модулів курсу методики навчання певних предметів. Водночас маємо усвідомлювати виклики проходження українськими майбутніми вчителями педагогічної практики в школі сьогодні, коли, по-перше, під впливом пандемії COVID-19 і російської військової агресії школа стала більш закритою для зовнішніх відвідувачів; по-друге, значний відсоток учнів навчається у змішаному форматі або дистанційно; по-третє, низка студентів-майбутніх учителів навчається дистанційно, особливо це стосується переміщених університетів.

У такому непростому контексті саме тьюторський супровід може мати позитивний вплив на професійну підготовку, адже може забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента і врахувати кожен ситуацію. Наприклад, при проходженні студентом педагогічної практики за місцем

проживання тьютор може здійснювати педагогічний супровід онлайн, проводити планування і рефлексію на основі відеоматеріалів уроків. Навчання учнів онлайн без їхньої фізичної присутності в школі є викликом сьогодення і водночас підготовкою до можливого майбутнього в українській освіті, адже з міркувань безпеки такий стан може продовжитися на деякий час. Саме тьютор може допомогти майбутньому вчителю підібрати інструменти та визначитися з формами навчання і зворотного зв'язку онлайн. На основі приєднання до онлайн-уроків (у синхронному режимі) чи під час перегляду й аналізу записаних відео проведених уроків (в асинхронному режимі) тьютор має широкий спектр можливостей для педагогічної підтримки майбутнього вчителя. Це трудомісткий і часозатратний процес, отже, це не може бути робота, що проводиться на громадських засадах. Вона вимагає гнучкості, використання цілісної методики роботи і постійного розвитку і самовдосконалення з боку тьютора, адже в українських ЗВО не готують до такої індивідуалізованої, гнучкої і суб'єктно-зорієнтованої роботи з майбутніми учителями.

Подібна ситуація і з консалтингом на базі університету. На жаль, у закладах вищої освіти України обов'язковість функціонування психологічної служби не визначено законодавчо, хоча в цьому існує нагальна потреба. Жорстокі реалії сьогодення, пов'язані спочатку з пандемією COVID-19, а потім з повномасштабною війною на території України, впливають на майбутніх учителів, особливо якщо вони перебували в тих регіонах, які безпосередньо постраждали від російської агресії і/або були змушені стати внутрішньо- або зовнішньопереміщеними особами. На жаль, оскільки психологічна консультаційна служба не є обов'язковим структурним підрозділом ЗВО, вона не стала такою ж звичною, як шкільна психологічна служба. Водночас в останні роки послугами університетського психолога можуть скористатися більше студентів.

Нині психологічні служби існують у значній кількості закладів вищої освіти України, однак, як стверджує дослідник Л. Пилипишин, «не існує

єдиної моделі її розвиткового функціонування та оргдіяльнісної технології, яка б умістовлювала професійну діяльність фахівців-психологів та забезпечувала б досягнення максимальних результатів, а саме створення та підтримку сприятливого соціально-психологічного клімату закладів вищої освіти, сприяли б максимальній активізації ресурсів професійного та особистісного зростання майбутніх учителів [97].

Більшість українських університетів мають психологічну службу і надають студентам спеціалізовані послуги. Сайти чотирьох педагогічних університетів, які ми аналізували, підтверджують наявність психологічної допомоги: психологічна служба Сумського державного педагогічного університету імені Антона Макаренка [111], психологічна служба Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка [111], центр психологічної допомоги Українського державного університету імені Михайла Драгоманова [130], психологічний супровід учасників освітнього процесу Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [112] та студентська соціально-психологічна служба [112]. Нині однією з реалій є отримання інформації і встановлення контакту через сайти ЗВО і облікові записи їхніх структурних підрозділів у соціальних мережах.

На жаль, аналіз сторінок психологічних служб (центрів, підрозділів супроводу) чотирьох українських педагогічних університетів засвідчив, що вони містять переважно сталу інформацію про контакти, функції та види діяльності, яка рідко оновлюється (на деяких сайтах останнє оновлення було ще 2021 року), не мають можливостей інтерактивної комунікації (реєстрації на зустрічі, воркшопи тощо), не пропонують алгоритмів дій у складних ситуаціях та не дають покликань на зовнішні ресурси для подальшого ознайомлення. Отже, у цьому контексті на основі аналізу сайтів підрозділів консалтингових служб британських університетів (див. підрозділ 2.3) рекомендуємо оновити сайти та облікові записи в соціальних мережах підрозділів психологічної підтримки майбутніх учителів українських

університетів таким наповненням:

- оновлюваний розклад індивідуальних, групових консультацій і воркшопів [329];
- поради щодо психічного здоров'я, а також покликання на зовнішні ресурси для самодопомоги у вирішенні певних проблем [329];
- онлайн-форми для реєстрації на консультацію [329 ], [172];
- інформація про дотримання норм конфіденційності і безпечного збереження даних [329];
- контакти цілодобової гарячої лінії у випадку проблем, які вимагають негайного вирішення і становлять небезпеку для життя і здоров'я або в інших кризових ситуаціях [172], [171].

Сьогодні загострилися психологічні проблеми, і основним фокусом є робота з травматичним досвідом, спричиненим російською військовою агресією. Водночас, як продемонстрували матеріали сайтів психологічної служби українських університетів, обраних для аналізу, педагогічній підтримці майбутніх учителів не надається достатньо ваги. На нашу думку, навіть за сучасних складних умов в українській освіті саме підтримка професійної адаптації та розвитку може повертати майбутніх учителів до відчуття «нормальності» і таким чином допомагати впоратися із травмою, спричиненою війною або комплексом причин.

Крім того, рекомендуємо звернути увагу на профорієнтаційне консультування, надане університетами. Сьогодні, як правило, під ним розуміють систему заходів, «метою яких є допомога молодій людині у виборі майбутньої професії, спираючись на її можливості, здібності і таланти, та з урахуванням потреб сучасного суспільства» [109]. Увагу профорієнтаційних служб, як правило, зосереджено на школярах і абітурієнтах, адже в такий спосіб університети можуть забезпечити контингент студентів. Проте потреба у професійному консультуванні не зникає після вступу в університет – вона, навпаки, посилюється, отже, рекомендуємо профорієнтаційним центрам університетів розширити спектр своїх послуг, узявши до уваги і

потреби студентів університетів у професійному самовизначенні, адаптації та розвитку, що є складовими педагогічної підтримки майбутніх учителів.

Можливим також є запозичення з британського досвіду форм і методів консалтингу як форми надання педагогічної підтримки майбутнім учителям. Також вважаємо за потрібне запозичити із закордонного досвіду основні особливості взаємодії консультанта і майбутнього вчителя, адже без них консалтинг не буде успішним.

При окресленні *рекомендацій на шкільному рівні* зазначимо, що в полі повноважень школи перебуває переважно менторська підтримка, або наставництво. Такий вид педагогічної підтримки окреслений у нормативній площині, тож наші рекомендації більше зосереджені на практичних аспектах. У Великій Британії ментори працюють у школі та підтримують майбутніх учителів під час педагогічної практики, наслідком чого є їхній професійний розвиток. Ментор відіграє важливу роль у професійному становленні молодого вчителя, оскільки допомагає йому вдосконалити педагогічні знання, отримані в закладі вищої освіти, на практиці, обмінюватися ідеями та новими професійними знаннями.

Вважаємо, що посилення уваги до менторингу на шкільному рівні в Україні сприятиме професійному розвитку вчителів, їхній первинній професійній соціалізації та знижуватиме ризик відтоку з професії і професійного вигорання. Спираючись на досвід Великої Британії, пропонуємо більше уваги приділяти менторингу майбутніх учителів під час педагогічної практики в школі, визначити основні обов'язки та навички ментора, які він повинен мати для того, аби бути кваліфікованим спеціалістом, його характерні особливості, основні сфери, у яких проявляються його обов'язки, основні форми та прийоми роботи ментора зі студентами.

Для структурування й унормування менторської підтримки українські школи використовують різні форми роботи, наприклад школи професійної адаптації молодого та малодосвідченого вчителя (якщо в школі є не менше

трьох таких учителів) [77], педагогічні мініконсиліуми, школи адаптації молодого вчителя, школи майстерності молодих учителів тощо [115]. Проте аналіз роботи цих структурних підрозділів доводить, що вони не спрямовані на майбутніх учителів, які проходять практику у школі. Власне, за таких умов, на протигагу партнерству школи й університету, культивується певне протистояння, що не може позитивно впливати на наскрізну підготовку фахівця для української середньої освіти. Саме спільна робота школи й університету може утворити необхідну синергію, завдяки якій до школи прийдуть талановиті й мотивовані вчителі, готові до викликів і до постійного професійного самовдосконалення. Пандемія COVID-19, з одного боку, знизилася можливість такої співпраці, а з іншого – створила нові можливості мережевої взаємодії, адже і викладачі університетів, і вчителі школи подолали бар'єри онлайн-комунікації і можуть більше співпрацювати і розв'язувати більше спільних професійних завдань.

При розробленні рекомендацій надаємо значної ваги формальним і неформальним центрам професійної підготовки вчителів та партнерствам цих інституцій, адже у Великій Британії вони є більш гнучкими, ніж школи й університети, і надають ширший спектр послуг. У Великій Британії значна увага приділяється курсам професійного розвитку, спрямованим на практичні педагогічні ситуації. Особливо сконцентрованими на шкільних проблемах є вчительські центри – своєрідна ланка між школою та місцевими органами влади. Це освітні установи, які займаються професійним розвитком учителів, підтримкою у вирішенні конкретних проблем шкільної практики. Кількість, особливості функціонування таких центрів визначають місцеві органи освіти (які ці центри і фінансують) з урахуванням потреб регіону [119].

В Україні, починаючи з 2020 року, відповідно до Положення Кабінету Міністрів України, створено центри професійного розвитку педагогічних працівників. Згідно з Положенням, основними завданнями центрів є сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, забезпечення їхньої психологічної підтримки та консультування із широкого кола питань,

пов'язаних з освітнім процесом. Центри мають узагальнювати та поширювати інформацію про можливості професійного розвитку освітян: програми підвищення кваліфікації, вебресурси та інші інструменти, що можуть стати у пригоді для їхнього професійного зростання. Вони мають також координувати діяльність професійних спільнот педагогів і надавати психологічну підтримку педагогічним працівникам.

Центри орієнтовані на консультування, зокрема, за такими напрямками:

- планування та визначення траєкторії професійного розвитку;
- проведення супервізії;
- розроблення документів закладу освіти;
- впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та інклюзивного підходів у навчанні;
- застосування нових освітніх технологій;
- організація освітнього процесу за різними формами, зокрема з використанням технологій дистанційного навчання [69].

Порівнюючи центри професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії та в Україні, зазначимо, що в Україні центри професійного розвитку педагогічних працівників функціонують лише з 2020 року і займаються саме професійним розвитком педагогічних працівників загалом, охоплюючи всі сфери професійного удосконалення вчителя. У Великій Британії вчительські центри мають досить тривалу історію і довели дієвість організації роботи навколо педагогічних ситуацій, які виникли під час педагогічного процесу з активним залученням учителів і майбутніх учителів як активних слухачів. Убачаємо за потрібне вказати на необхідності мати в Україні подібні вчительські центри, які б відвідували майбутні вчителі і вдосконалювалися через комунікацію з досвідченими колегами. Якщо в майбутніх учителів виникають якісь проблемні педагогічні ситуації під час проходження педагогічної практики, досвідчені вчителі на курсах професійного розвитку могли б допомогти їх вирішити.

З усвідомленням важливості менторської підтримки вчителів 2020 року

Британська рада в Україні розпочала реалізацію проєкту «Шкільне наставництво». Хоча цільовою групою проєкту були вчителі англійської мови, програма має потенціал для того, щоб стати моделлю для вчителів інших предметів. Майже 100 пілотних шкіл запропонували вчителям можливість взяти участь в апробації цієї програми. Як наслідок, учителі краще зрозуміли свою роль наставників і усвідомили, що вони можуть зробити для покращення професійних навичок майбутніх учителів і вчителів-початківців [103]. Консультування проєкту здійснювали фахівці Норіджського інституту мовної освіти (Велика Британія), за їхньої підтримки були розроблені рекомендації для покращення менторства в Україні [103], але поки що вони не отримали значного поширення. Звертаємо увагу до цей проєкт та його матеріали, адже вважаємо, що це сприятиме наданню українським майбутнім учителям педагогічної підтримки і, як наслідок, підвищуватиме якість педагогічної освіти.

Крім того, у рекомендаціях на інституційному рівні хочемо привернути увагу до британського досвіду підготовки майбутніх учителів засобами навчальної програми “Teach first”, що охоплює навчання студентів-відмінників, які протягом двох років мають змогу працювати у школах Великої Британії та інших країн без диплома вчителя, але з відповідною оплатою праці, а також засобами програми, акцентованій на студентах, які не мають учительської професії, мають іншу і мріють отримати професію вчителя [76].

Такі моделі підготовки майбутніх учителів дали б змогу українським студентам, які гарно навчалися в закладі вищої освіти, працювати в найкращих школах України, що покращило б їхній професійний розвиток. Доцільно розробити певні заходи, які допоможуть підвищити інтерес молоді до вибору професії вчителя та підвищити підтримку державою обдарованих студентів (студентів-відмінників), які здобувають професію учителя в закладах вищої освіти.

На нашу думку, потрібно покращити організацію педагогічної



підтримки майбутніх учителів під час проходження педагогічної практики в школі. Проходження педагогічної практики у Великій Британії передбачає:

- відвідування різних шкіл з метою вивчення особливостей освітнього процесу;
- перегляд та аналіз показових уроків;
- мікрОВикладання;
- самостійне проведення навчальних занять.

Під час проходження педагогічної практики у школі увага майбутніх учителів переважно спрямована на оволодіння методами планування, організацією та управлінням педагогічним процесом, а також на самореалізацію. Педагогічна практика забезпечує освоєння майбутніми вчителями передового педагогічного досвіду [78].

Порівнюючи педагогічну підтримку майбутніх учителів під час проходження педагогічної практики в Україні, зазначимо, що суттєвих відмінностей ми не помітили, хоч деякі розбіжності все-таки є. Наприклад, українські майбутні педагоги не відвідують різні типи шкіл під час проходження педагогічної практики, а лише спостерігають за навчальним процесом однієї базової школи, в одному закріпленому за ними класі. Такий досвід міг би бути корисним і для українських учителів. Крім того, наголошуємо на необхідності відповідного супроводу онлайн-практик, оскільки вони вимагають не меншої уваги і мають свою специфіку.

У Великій Британії майбутнім учителям призначають куратора з висококваліфікованих учителів-наставників, який визначається офіційно представником вищого органу управління (місцевого органу освіти), що свідчить про те, що процес стажування майбутніх учителів відбувається на державному рівні. Доречно, щоб і в Україні процес стажування майбутніх учителів теж відбувався на державному рівні, а не на рівні школи. В Україні вчителя-наставника призначає директор школи, а не представники держави [34].

Важливим буде також і запозичення британської програми надання

педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів на ранньому етапі їхньої професійної кар'єри. Програма професійного розвитку на ранньому етапі кар'єри (Early Career Professional Development Program) має на меті надати низку стратегій, заснованих на фактичних даних, що вплинуть на ефективність викладання, доступом до яких є саме онлайн-контент та місцеві навчальні коучинги. Ще більшу педагогічну підтримку включають менторинг, навчальні мережі та можливості індивідуального навчання майбутніх учителів. Усе це надає майбутнім учителям простір для обміркування своєї професійної практики та обміну успіхами і невдачами з іншими майбутніми вчителями.

Програма професійного розвитку на ранньому етапі кар'єри допомагає майбутнім учителям розвинути відчуття правильності вибору професії вчителя, своєї професійної ідентичної, яке лежить в основі почуття власної ефективності, стійкості та цілеспрямованості вчителів і може вплинути на ймовірність їхнього збереження своєї професії [180].

Вважаємо за потрібне долучати українських майбутніх учителів до подібних програм, що матиме неабияку користь, адже сприятиме їхньому професійному становленню і підтвердить правильність вибору професії вчителя.

**Рекомендації щодо індивідуального рівня надання педагогічної підтримки професійного розвитку майбутнім учителям в Україні.** Педагогічна підтримка майбутніх учителів має відбуватися не лише на нормативному та інституційному, а й на індивідуальному рівні, що переважно спрямований на професійне самовдосконалення майбутніх учителів.

Професійний саморозвиток є інтегративним творчим процесом свідомого особистісного розвитку, у результаті якого має місце мотиваційна, когнітивна, ціннісна та діяльнісна сфера молодого фахівця. Професійний саморозвиток відбувається за допомогою самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку мислення, здійснення творчих здібностей, різних форм

експериментальної роботи. Самовдосконалення є фундаментальним шляхом формування особистості не тільки як професіонала, а передусім як людини, розвитку своїх здібностей, набуття знань і вмінь [32].

На нашу думку, доречним є активне заохочення майбутніх учителів до саморозвитку і самовдосконалення. Це можна зробити за допомогою деяких видів діяльності, які є традиційними для вчителів різних країн:

- систематичний перегляд цікавих онлайн-каналів у мережі Інтернет;
- читання педагогічних періодичних видань;
- читання методичної та педагогічної літератури;
- перегляд необхідної інформації з того чи того предмету, який викладає молодий учитель;
- вирішення вправ, тестів, кросвордів, виконання певних завдань підвищеної складної з предмету, який викладає молодий учитель;
- відвідування семінарів, конференцій;
- відвідування уроків своїх колег;
- проходження курсів підвищення кваліфікації;
- проведення власних відкритих уроків із запрошенням інших колег;
- спілкування з іншими колегами онлайн у мережі Інтернет, та ін.

Вважаємо за потрібне зазначити, що участь молодих учителів у запропонованих нами видах діяльності є важливим компонентом їхнього професійного самовдосконалення. Крім цього, такі види діяльності сприяють розумінню майбутніми вчителями важливості самовдосконалення і саморозвитку, посилюють їхнє особистісне та професійне зростання. Водночас, крім покладання на внутрішню потребу майбутніх учителів у саморозвитку, у британській освіті існує система зовнішніх мотиваційних заходів, до яких В. Филипська зараховує:

- посилення уваги до проблеми вдосконалення професійної компетентності вчителів;
- модернізацію кадрової політики шляхом введення нових посад,

запровадження кураторства професійним самовдосконаленням учителів;

- удосконалення контролю якості освіти;
- організацію роботи педагогічних команд;
- навчання вчителів інноваційних методів професійного самовдосконалення;
- упровадження інституту педагогічного наставництва, збільшення часу введення в професію;
- створення стандарту введення в професію [128].

Можливо також запозичити з британського досвіду деякі вище зазначені перспективи, що стосуються самовдосконалення молодих учителів, застосування тих методів та прийомів, які матимуть місце у професійному самовдосконаленні. Для заохочення майбутніх учителів до самовдосконалення вважаємо за потрібне запозичити такий британський досвід щодо заохочення вчителів до професійного самовдосконалення, як діяльність професійних навчальних спільнот. До роботи таких спільнот доречно долучати не тільки вчителів-предметників, але й майбутніх педагогічних працівників та персонал, який обслуговує школу, учнів. Це можуть бути різні асоціації, наприклад, Всеукраїнська асоціація Василя Сухомлинського, Асоціація наукових і практичних працівників технологічної освіти тощо.

Доречним є впровадження командної роботи в школах, яка має вирішальне значення і потребує підтримки з боку шкільної адміністрації. Адже у середніх школах Великої Британії вчительські команди дають змогу шкільному персоналу стати методично організованим, розширити свою професійну діяльність і підвищити ефективність роботи. Такі команди надають можливості для:

- незалежного прийняття рішень;
- навчання для виконання складних адміністративних завдань у школі;
- допомоги вчителям у вдосконаленні власного стилю викладання;

– розширення можливостей для навчання та обміну досвідом.

Багато британських шкіл організують педагогічний процес, опираючись на роботу функціональних і перехресно-функціональних команд, які відповідають за навчальні та позанавчальні питання шкільного життя. На думку В. Филипської, «коли у школах починають функціонувати педагогічні команди, спочатку вони налагоджують взаємовідносини та взаєморозуміння між своїми членами команди. Далі вони виробляють стратегічний план дії для представників шкільної адміністрації, в якому вони зазначають і свої функції» [128].

Крім того, педагогічні команди шкіл Великої Британії проводять дебати на педагогічних радах, презентуючи доповіді, у яких вони визначають проблеми організації педагогічного процесу, шляхи їх розв'язання та необхідні для цього терміни. Педагогічні команди працюють над упровадженням в освітню практику загальних принципів якісного управління освітою, а також над створенням важливих модифікацій для організацій педагогічного процесу в британських школах.

Для педагогічних команд, які працюють у школах Великої Британії, однією з ключових умов досягнення високої результативності є оцінювання власної діяльності. Команди постійно збирають і аналізують дані, щоб зрозуміти, який рівень заохочення і винагороди потрібен команді для досягнення високих результатів. Винагороди для педагогічних команд можуть включати і нагороди за особисті досягнення. На нашу думку, такий досвід є цінним для надання майбутнім учителям педагогічної підтримки, адже під час проходження педагогічної практики у школі вони, хоч і тимчасово, можуть стати членом таких команд. Робота майбутніх учителів у педагогічній команді буде ефективною, вони об'єднуються зі всіма членами команди для досягнення спільної мети.

## Висновки до третього розділу

У третьому розділі окреслено перспективи використання британського досвіду педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні. З цією метою на основі аналізу особливостей організації педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні розроблено рекомендації щодо використання конструктивного британського досвіду.

Унаслідок аналізу освітньо-професійних програм підготовки вчителів у чотирьох українських педагогічних університетах (Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Сумському державному педагогічному університеті імені Антона Макаренка, Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка та Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова) встановлено, що надання педагогічної підтримки закладено у зміст усіх компонентів освітньої програми – обов'язкових та вибіркових, проте найбільш потужною вона має бути під час проходження майбутніми вчителями педагогічної практики. Виявлено, що під час практичної підготовки майбутніх учителів наставники (ментори) допомагають їм досягнути кращого результату у професійній діяльності. У Законі України «Про загальну середню освіту» і Законі України «Про повну загальну середню освіту» йдеться про надання методичної підтримки молодим педагогам, які вперше прийшли в педагогічну професію та подано роз'яснення щодо того, хто може бути педагогом-наставником. Охарактеризовано функції учителя-наставника (фасилітатор, лідер, тренер і консультант) і етапи процесу наставництва (планування, моніторинг, аналіз і застосування).

Охарактеризовано програму супервізії, започатковану в 2018 році для здійснення професійної підтримки та професійного розвитку педагогічних працівників в умовах Нової української школи. Роз'яснено відмінності між учителем-наставником і супервізором, які полягають у тому, що вчитель-

наставник є педагогічним працівником школи, який надає педагогічну підтримку майбутньому або молодому вчителю в межах школи, а супервізор є експертом з-поза школи, який, крім надання педагогічної підтримки, виконує ще і функцію зовнішнього контролю. Наголошено, що у нормативних документах відсутня інформація про взаємодію супервізорів з майбутніми вчителями, але така співпраця може відбуватися опосередковано – через учителів-наставників.

На основі аналізу посадових обов'язків науково-педагогічних працівників встановлено, що найближчим до ролі тьютора є керівник педагогічної практики студентів, який надає їм педагогічну підтримку як викладач університету, виконуючи управлінську, діагностичну, цілепокладальну, методичну функції, а також функції налагодження спілкування, контролю, рефлексії, аналізу та пояснення власного досвіду. На основі порівняльного аналізу функцій, представлених в українському і британському педагогічному полі, встановлено, що, незважаючи на збіг за суттю з функціями університетського керівника педагогічної практики, охарактеризованими британськими дослідниками, недооцінюється агентність українських студентів.

Характеристику консалтингу (в українському педагогічному полі – консультування) як однієї з форм педагогічної підтримки майбутніх учителів здійснено через аналіз матеріалів практичного спрямування, а саме методичних рекомендацій, посібників та вебсайтів закладів вищої освіти. Встановлено, що в українських ЗВО теоретично консультування охоплює широкий спектр видів діяльності, у якому консультанти допомагають майбутнім учителям вирішувати проблеми, пов'язані з їхньою професійною діяльністю. Практично виявлено ознаки консультування у роботі психологічної служби ЗВО та у роботу відділів професійної орієнтації, отже розрив між усвідомленою потребою в такій формі педагогічної підтримки майбутніх учителів і реальним станом справ визначає необхідність внесення цього аспекту в рекомендації.

При розробці рекомендацій щодо використання британського досвіду

педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні взято до уваги нормативний, інституційний та індивідуальний рівні. На нормативному рівні враховано те, як педагогічна підтримка майбутніх учителів представлена в нормативних документах (законах, концепціях, положеннях, тощо). На інституційному рівні розглянуто, як ефективний британський досвід організації педагогічної підтримки майбутніх учителів в університетах, школах, формальних і неформальних центрах професійної підготовки вчителів та в партнерстві цих інституцій може бути використаний в Україні. На індивідуальному рівні увагу зосереджено на можливостях саморозвитку та самовдосконалення майбутніх учителів, які використовують британські педагоги і які є доступними і для студентів педагогічних спеціальностей українських університетів.

Зміст розділу викладено в таких наукових працях автора: [95], [272].



## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії уможливило формулювання висновків:

1. У процесі обґрунтування теоретичних засад дослідження проаналізовано стан розробленості наукової проблеми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії і встановлено, що існують відмінності в особливостях підходів у працях українських і британських дослідників. Перш за все, ці відмінності зумовлені тим, що британські дослідники активно зосередилися на цій проблемі починаючи з 1970-х років, а українські – після 2003 року, тому праці британських дослідників ґрунтуються на результатах тривалої експериментальної діяльності, а українських – мають теоретично-прогностичне спрямування, а саме висвітлюють ті основні характеристики, якими має володіти педагогічна підтримка професійного розвитку майбутніх учителів. Встановлено, що педагогічну підтримку представлено як систему можливостей для підвищення успіхів студентів у навчально-пізнавальній та навчально-дослідницькій діяльності у процесі професійної підготовки.

Зауважено, що у працях українських дослідників педагогічну підтримку представлено переважно через такі аспекти: організаційний, консультативний, діяльнісно-педагогічний, психологічний, навчальний та технологічний. Увагу британських дослідників зосереджено на формах педагогічної підтримки, серед яких основними є менторинг, тьюторинг та консалтинг, тому саме вони стали предметом поглибленого наукового аналізу у роботі. Також увагу зосереджено на результатах кількісних і якісних досліджень окремих практичних аспектів, до яких належать: ставлення майбутніх учителів до різних форм педагогічної підтримки; методи і засоби онлайн-тьюторингу, менторингу і консалтингу; методи і засоби тьюторингу і менторингу під час шкільної практики; теоретичні і

нормативні підходи до організації тьюторства, менторства і консалтингу майбутніх учителів; педагогічна підтримка вчителів під час пандемії Covid-19; використання досліджень у процесі надання педагогічної підтримки; педагогічна підтримка в підготовці майбутніх учителів до навчання певних категорій учнів. Крім того, опрацьовано статті компаративного характеру, де порівнюється підтримка вчителів з підтримкою фахівців інших галузей, а також де порівняно підтримку майбутніх учителів у різних країнах.

На основі бібліографічного та лексикографічного аналізу створено робочі визначення ключових елементів поняттєво-категорійного апарату дослідження. У дослідженні педагогічну підтримку майбутнього вчителя розуміємо як особливу сферу педагогічної діяльності, яка спрямована на допомогу майбутньому вчителю у вирішенні індивідуальних проблем, пов'язаних з різними сферами професійної діяльності, допомогу в самостійному подоланні труднощів, а також у самовизначенні, самореалізації та саморозвитку особистості майбутнього вчителя. Тьюторство – це спеціально організована індивідуально або в малих групах діяльність, яка допомагає майбутнім учителям у їхньому особистому та професійному розвитку впродовж періоду навчання в закладі вищої освіти. Менторинг (менторство, укр. відповідник – наставництво) – це підтримка педагогом-наставником майбутніх учителів у їхній педагогічній діяльності, допомога у вирішенні їхніх проблем, їхньому професійному становленні, під час якої майбутній учитель розвиває свої практичні навички, наслідуючи педагогічні технології і стилі поведінки наставника та консультиуючись із ним. Консалтинг (укр. відповідники (вужчі за охопленням) – консультиування, дорадництво) – це процес співпраці майбутнього вчителя з консультантом з метою професійного зростання, успішного подолання труднощів, які виникають у житті загалом та на початку їхнього професійного шляху. Професійний розвиток учителів розуміємо як діяльність, спрямовану на вдосконалення вчителя як професіонала, набуття ним нових знань, умінь і навичок, які він використовуватиме у своїй професійній діяльності.

Встановлено такі такі теоретичні засади педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії: наукобазованість підходів британських науковців, які досліджують наукову проблему; міждисциплінарність як основа наукових досліджень; множинність термінологічних підходів до ключових понять.

2. Унаслідок структурно функціонального аналізу визначено різні траєкторії професійної підготовки майбутніх учителів (паралельну, послідовну й альтернативну), що відрізняються початковими точками відліку, специфікою підготовки, кінцевою кваліфікацією і професійними правами. Встановлено, що на базі середньої освіти в університетах переважно відбувається підготовка бакалаврів освіти (BEd), що триває впродовж 3–4 років і надає статус кваліфікованого вчителя. На базі академічного ступеня бакалавра мистецтв (BA) та бакалавр наук (BSc) для набуття статусу кваліфікованого вчителя слід пройти подальшу методичну підготовку впродовж 1–2 років, що можливо зробити за традиційною програмою в університеті або в дуальною програмою одного з консорціумів коледжів і шкіл (наприклад «Школобазована початкова підготовка вчителя початкової школи» (School-Centred Initial Teacher Training), «Спочатку навчай» (Teach First), «Педагогічна підготовка для випускників» (The Graduate Teaching Program), «Програма зареєстрованих учителів» (Registered Teachers Program) та ін. Встановлено, що основні відмінності між британською й українською системами педагогічної освіти полягають у тому, що у Великій Британії до неї включено більше неурядових організацій, і у тому, що той, хто працює як некваліфікований учитель певну кількість років в британських школах, може отримати статус кваліфікованого вчителя, який базується на відповідності їхніх навичок стандарту.

Зазначено, що нормативне забезпечення педагогічної освіти у Великій Британії ґрунтується на Національному курикулумі базової підготовки вчителя, Національних стандартах кваліфікованого вчителя та Професійних стандартах учителя. Встановлено, що Національний курикулум базової

підготовки вчителя включає типові навчальні плани, програми, форми і методи викладання і навчання; в Національних стандартах кваліфікованого вчителя вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів окреслено через професійні характеристики; професійні знання і розуміння, здатність до навчання; професійні навички. Національні стандарти кваліфікованого вчителя щільно пов'язані з Професійними стандартами, які визначають характеристики вчителів на кожному етапі їхнього кар'єрного зростання, які в українській системі можуть бути співвіднесені з категоріями: присвоєння статусу кваліфікованого вчителя, вчителі основної категорії, високооплачувані вчителі, визначні вчителі, висококваліфіковані вчителі. Встановлено такі нормативні засади педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії: гнучкість нормативного забезпечення; автономність закладів, що готують учителів; стандартизацію як механізм забезпечення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів; взаємопов'язаність елементів нормативного забезпечення професійного розвитку вчителів у Великій Британії.

3. На основі аналізу, синтезу і систематизації досліджено характеристики менторства, тьюторства і консалтингу як основних форм педагогічної підтримки. Встановлено, що у британській системі педагогічної освіти менторинг, тьюторинг і консалтинг є ефективними інструментами підтримки та професійного розвитку майбутніх учителів, що дозволяє їм отримати практичний досвід та надає різнобічну допомогу у вирішенні проблем, що виникають під час навчального процесу. Менторинг і тьюторинг використовують для підтримки майбутніх учителів під час їхньої практики в школі. Відмінність між ними полягає в тому, що менторинг проходить на базі школи і його забезпечують вчителі того ж фаху, що і студент-практикант, а тьюторинг – на базі університету і його забезпечують викладачі. Консалтинг проходить, як правило, на базі університету у період, не обмежений педагогічної практикою, і його забезпечують консультанти-фахівці різного спрямування. Крім того, на відміну від менторинга і тьюторинга, які є

обов'язковими складовими професійного розвитку майбутніх учителів, консалтинг відбувається за індивідуальним або груповим запитом.

Охарактеризовано методи, які використовують у своїй роботі для професійного розвитку майбутніх учителів ментори (спостереження, бесіда, уточнення), тьютори (цілепокладання і розроблення індикаторів відстеження прогресу, оцінювання, рефлексія, дискусії і форуми, розробка та коментування завдань) і консультанти (різний інструментарій залежно від специфіки консультування).

Охарактеризовано такі формати педагогічної підтримки: традиційний (ментор / тьютор / консультант – майбутній учитель), рівний (майбутній учитель – майбутній учитель), груповий (ментор / тьютор / консультант – група майбутніх учителів), електронна форма менторингу (всі згадані вище формати, але з використанням різних форм інформаційних технологій), зворотна (майбутній учитель – ментор / тьютор / консультант).

Окреслено умови, дотримання яких визначає успішність відносин між ментором / тьютором / консультантом і студентом-практикантом (розподіл часу, продумане навантаження, відповідний формат і методи роботи, регулярність та своєчасність; тісна співпраця; відповідність спеціальності ментора / тьютора та майбутнього вчителя, відповідність консультанта запиту, з яким звертаються майбутні учителі).

Систематизовано такі практичні засади педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії: системність, регулярність та своєчасність співпраці; взаємозв'язок реляційного, розвивального і змістового компонентів; різнорівневість надання педагогічної підтримки (традиційна, рівна, групова та зворотна форми); поєднання різних методів надання педагогічної підтримки; зорієнтованість на практичну діяльність; постановка конкретних та реалістичних цілей співпраці; взаємна повага, довіра та емоційно-безпечне середовище; поєднання різних каналів комунікації.

4. Порівняльному аналізу в роботі піддано нормативні та практичні

засади менторингу, тьюторингу і консалтингу. Встановлено, що, на відміну від Великої Британії, де менторинг практикують уже впродовж багатьох десятиліть, в українське нормативне поле введено його відповідник «наставництво» лише в 2020 році у контексті педагогічної інтернатури у Законі України «Про загальну середню освіту». Тьюторинг і консалтинг, як виявив аналіз документів загальнонаціонального рівня, в українському нормативному полі не представлені, хоча деякі їхні функції у ньому висвітлено в переліку функцій науково-педагогічних працівників і представників психологічної служби. У порівняльному аналізі до педагогічних засад як одиниці порівняння віднесено форми, компоненти, формати і функції педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії й Україні.

Встановлено, що у британській практиці надання педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів поширені менторинг, тьюторинг і консалтинг, які становлять цілісну систему зі взаємопов'язаними компонентами і скоординованим партнерством. В Україні майбутні вчителі отримують педагогічну підтримку переважно від учителів-наставників (менторів) і викладачів, які є керівниками педагогічної практики (їхні функції подібні до функцій тьюторів). Педагогічна підтримка з боку мережі консультантів поки ще нерозвинена в Україні, хоча в більшості університетів є психологічна служба і консультанти з профорієнтації. Виявлено, що компоненти різних форм педагогічної підтримки в обох країнах є подібними: реляційний, розвивальний і змістовий, адже в обох країнах приділяють увагу встановленню особистісних і професійних відносин між ментором і майбутнім учителем, формулюванню і досягненню мети партнерства, а також основними аспектами первинної професійної соціалізації та подальшого професійного розвитку майбутнього вчителя. Що стосується форматів роботи з майбутніми учителями, в обох системах педагогічної освіти традиційною є комунікація ментора / тьютора / консультанта з майбутнім учителем один на один (безпосередньо або онлайн). Рівний (peer to peer),

груповий (group) і зворотний (reverse) формати більше притаманні британській системі, ніж українській.

Аналіз функцій педагогічної підтримки, представлених в українському педагогічному полі, засвідчує, що, порівняно з британським баченням, студента не представлено як суб'єкта надання педагогічної підтримки, тобто, дещо недооціненою залишається агентність майбутніх учителів.

5. На основі проведеного компаративного аналізу розроблено рекомендації щодо використання британського досвіду педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні на нормативному, інституційному й індивідуальному рівнях. На *нормативному рівні* рекомендовано зафіксувати у нормативних документах України поняття «тьюторство» та «консультування» та внести відповідні посади в перелік основних посад наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищої освіти, визначивши основні функції, обов'язки і навички. Оскільки поняття «наставництво» введено в українські освітні нормативні документи, крім обов'язків наставників рекомендовано означити, яку вони отримують підтримку і матеріальну винагороду за свою працю.

На *інституційному рівні* надання педагогічної підтримки професійного розвитку майбутнім учителям в Україні враховано роль університету, школи, формальних і неформальних центрів професійної підготовки вчителів та партнерства цих інституцій. На університетському рівні рекомендовано організувати відповідний тьюторський супровід майбутніх учителів під час педагогічної практики, що може бути найкраще забезпечений шкільним учителем, який за сумісництвом працює в університеті і є сполучною ланкою між теоретичною і практичною підготовкою. З урахуванням українських реалій сьогодення рекомендовано залучити тьюторів до педагогічного супроводу майбутніх учителів онлайн та проведення планування і рефлексії на основі відеоматеріалів уроків. Рекомендовано розробити цілісну методику індивідуалізованої, гнучкої і суб'єктно-зорієнтованої роботи тьютора з майбутніми учителями. Обґрунтовано необхідність розширення спектру консультаційних послуг, які мають бути надані майбутнім учителям на базі

університету з можливостями для інтерактивної комунікації (реєстрації на зустрічі, воркшопи тощо), алгоритмами дій у складних ситуаціях та покликаннями на зовнішні ресурси для подальшого ознайомлення.

При окресленні *рекомендацій на шкільному рівні* рекомендовано посилити партнерство й комунікацію шкіл з університетами, адже саме спільна робота може утворити необхідну синергію, завдяки якій до школи прийдуть талановиті й мотивовані вчителі, готові до викликів і до постійного професійного самовдосконалення.

Враховуючи досвід функціонування формальних і неформальних центрів професійної підготовки вчителів та партнерства цих інституцій у Великій Британії рекомендовано модернізувати роботу центрів професійного розвитку педагогічних працівників та посилити їхню співпрацю з міжнародними організаціями (Британською Радою в Україні, ЮНЕСКО тощо).

На *індивідуальному рівні* надання педагогічної підтримки професійного розвитку майбутнім учителям в Україні рекомендовано активізувати заохочення майбутніх учителів до саморозвитку і самовдосконалення, що може бути забезпечено як розвитком внутрішньої потреби майбутніх учителів у саморозвитку, так і системою зовнішніх мотиваційних заходів. Крім того, рекомендовано використати досвід великої Британії з функціонування вчительських команд.

Отже, виконана робота сприяла розв'язанню окреслених суперечностей завдяки вивченню і визначенню можливостей впровадження зарубіжного досвіду педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів, а також рекомендаціям щодо її навчально-методичного супроводу. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. Перспективні напрямки подальших наукових пошуків полягають у дослідженні особливостей педагогічної підтримки учителів різних вікових груп учнів, майбутніх учителів, які проходять підготовку до професійної діяльності поза університетом чи коледжем, а також надання педагогічної підтримки майбутнім вчителям у різних країнах.



**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Антонова О. Є. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 97 с.
2. Баженова Л. Професійне самовдосконалення педагога. *Психолог.* 2002. № 16(16). С. 13–15.
3. Бедевельська М. Розвиток системи наставництва майбутніх учителів іноземних мов. *Молодий вчений.* 2016. № 8(35). С. 326–329.
4. Безлюдна В. В. Проблема професійного становлення майбутніх учителів іноземних мов у вишах України в умовах освітніх реформ (50-ті рр. ХХ століття). *Історико-педагогічний Альманах.* Умань, 2019. № 1. 2019. С. 4–9.
5. Безлюдна В. В., Казак Ю. Ю. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів німецької мови на основі акмеологічного підходу. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія філософія.* Київ, 2022. Вип. 1(13). С. 8–14.
6. Безлюдний Р., Безлюдна В. Іншомовна підготовка студентської молоді у європейському союзі: аналіз окремих досліджень. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи.* 2021. № (2(6)). С. 105–111.
7. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США: монографія. Горлівка: ГДПШМ. 2010. 304 с.
8. Богданова К. Функції тьютора у педагогічному процесі. URL: <http://www.slideshare.net/katerina2013/ss-54674489> (дата звернення: 28.04.2022).
9. Бойко А. Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства. *Педагогічні науки.* 2010. Вип. 1. С. 4–11.
10. Бойко А. Тьюторська діяльність: сутність основи, практика, перспективи. *Вчені записки університету «Крок».* 2020. С. 114–118.
11. Бойченко М. А. Формування готовності майбутнього вчителя Нової української школи до роботи з обдарованими учнями у процесі магістерської підготовки. *Теорія та технології інноваційного розвитку*

*професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2021. С. 228–249.*

12. Бурлаєнко Т. Сучасні тенденції світового розвитку педагогічного консалтингу в Україні: педагогічне дорадництво. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 124–126.
13. Бурчак С., Бурчак Л. Оцінювання рівнів розвитку творчості майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки. *Актуальні питання у сучасній науці. Серія: Педагогіка*. 2022. № 3(3). С. 274–285.
14. Бутенко Л. Л., Ігнатович, О. Г. Сходинки до педагогічної майстерності : словник з курсу «Основи педагогічної майстерності». Старобільськ. 2015. 136 с.
15. Василиків І. Розвиток ІКТ-компетентності вчителів початкових класів в процесі безперервної освіти. *Молодь і ринок*. 2022. № 7/205. С. 11–19.
16. Васюк О. Організаційна діяльність тьютора у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2017. Вип. 277. С. 38–42.
17. Гладченко П., Малюта Р. Наставництво крок з кроком. Проект Наставництва «ОДНА НАДІЯ». 2018. 80 с.
18. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
19. Гончарова О. А., Калужська Л. О., Фаліна Г. М. Міжкультурна компетентність як складова професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Мелітополь, 2019. Вип. 1(22). С. 120–126.
20. Горбачова О. Система тьюторського супроводу професійного становлення психолога. *Актуальні проблеми психології*. 2011. № 7(45). С. 110–119.

21. Гузій Н., Шестакова Т. Педагогічне дорадництво в Україні: реалії та перспективи. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету*: зб. наук. пр. звітно-наук. конф. викладачів ун-ту за 2013 рік (Київ, 4–6 лют. 2014 р.) / уклад.: Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 161–163.
22. Дем'яненко Н. Система тьюторства: актуалізація ретро досвіду Великої Британії. *Зб. наук. праць Полтавського держ. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Серія: Педагогічні науки*. Полтава, 2006. Вип. 6(57). С. 72–75.
23. Дем'яненко Н. Архітектоніка тьюторингу у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. Київ, 2006. Вип. 2(8). С. 13–17.
24. Дем'яненко Н. Тьюторство – технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів: ретровитоки, актуалізація. *Історико-педагогічні студії*: наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова / голов. ред. Н. М. Дем'яненко. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. Вип. 2. С. 106–116.
25. Дем'яненко Н. Посада «педагог-тьютор»: доцільність впровадження до Класифікатора професій України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2018. № 151(1). С. 47–51.
26. Дем'янчук О. Особливості професійного становлення педагога. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії*: зб. матеріалів конф. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 226–230.
27. Єрмак Ю. Психолого-педагогічна підтримка професійного самопізнання майбутніх учителів у фаховій підготовці. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань. 2013. № 46. С. 193–198.
28. Желанова В. Готовність майбутніх учителів-філологів до використання

- мультимедійних технологій: сутність та структура. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка. Серія: Психологія. Серія: Медицина.* 2022. № 12(17). С. 79–88.
29. Журкіна С. Генеза розвитку системи тьюторства у Великій Британії. *Педагогіка та психологія.* 2010. Вип. 37. С. 148–152.
30. Заболотна О. Програми професійного розвитку вчителів англійської мови у Великобританії (представлено завдяки участі у проекті «Шкільний учитель нового покоління»). *Гнозис.* 2015. С. 122–127.
31. Заболотна О. А., Палагута І. В. Менторинг як форма педагогічної підтримки майбутніх учителів в Україні та Великій Британії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми, 2021. С. 273–283.
32. Зорочкіна Т. Вплив самоосвіти вчителя початкової школи на забезпечення якісного навчально-виховного процесу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць.* Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 174. С. 105–109.
33. Зимянський А. Особливості створення моделі психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога. *Молодь і ринок.* 2016. № 5(136). С. 94–97.
34. Ільдіко О. Форми роботи з дорослими студентами у Великій Британії. *Педагогічний часопис Волині.* 2019. № 1(12). С. 19–24.
35. Казакова Н. Професійно-педагогічна культура педагога як умова успішної підготовки майбутнього фахівця. *Проблеми хімії та сталого розвитку.* 2022. № 3. С. 43–48.
36. Карапузова І. В. Роль консультацій у системі професійної підготовки студентів. *Зб. наук. праць Полтавського держ. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Серія: Педагогічні науки.* Полтава: Техсервіс, 2003. Вип. 3. С. 165–167.
37. Карапузова І. В. Педагогічна підтримка: визначення поняття. *Зб. наук. праць Полтавського держ. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Серія Педагогічні науки.* Полтава: Техсервіс, 2004. Вип. 2(35). С. 107–111.

38. Карапузова І. В. Діяльність педагога в умовах педагогічної підтримки студентів. *Проблеми освіти*. Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти МОН України: Вінницький соц.-екон. ін-т Відкритого міжнар. ун-ту розвитку людини «Україна», 2005. 2-ий спец. вип. С. 174–179.
39. Карапузова І. В. Педагогічна підтримка: психологічний аспект. *Зб. наук. праць Полтавського держ. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Серія: Педагогічні науки*. Полтава: Техсервіс, 2005. Вип. 3(42). С. 32–39.
40. Карапузова І. В. Організація педагогічної підтримки студентів у процесі навчання. *Вісник Житомирського держ. ун-ту імені Івана Франка*. Житомир: Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка, 2005. Вип. 22. С. 71–74.
41. Карапузова І. В. Роль викладача в системі модульного навчання. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Глухів: ГДПУ, 2007. Вип. 9. С. 79–82.
42. Карапузова І. В. Педагогічна підтримка студентів у процесі їх самостійної роботи. *Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту імені М. Коцюбинського. Серія 6: Педагогіка і психологія*. Вінниця: Планер, 2009. Вип. 27. С. 173–177.
43. Карапузова І. В. Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2010. 20 с.
44. Карапузова І. Теоретичні основи технології організації педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5(2). С. 123–130.
45. Карапузова І. Вимоги до здійснення педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 10(54). С. 103–111.
46. Карапузова І. Організація технології педагогічної підтримки студентів із труднощами у навчально-дослідницькій діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*.

2015. Вип. 45. С. 117–123.
47. Кічук Н. Деякі аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх учителів в умовах інтерактивної візуалізації знань. *Освітні обрії*. 2022. № 54(1). С. 96–101.
  48. Князьян М., Романюк Д., Телецька Т., Млинчик А. Формування вмінь майбутніх бакалаврів філології у діагностичній діяльності протягом педагогічної практики. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. № 13(13). С. 309–318.
  49. Коляда Н. М., Колісниченко А. І. Оцінювання якості підготовки вчителів іноземних мов: погляд студентів на сучасну педагогічну освіту. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. Вип. 1(21), ч. 1. С. 83–90.
  50. Коляда Н. М., Кравченко О. О. Практичний досвід формування “soft-skills” в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Т. 3, № 27. С. 137–145.
  51. Комар О. Динамічні аспекти безперервного професійного розвитку вчителів англійської мови в європейському контексті. *Начальное образование: проблемы и решения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф.* Наманган: НамГУ, 2019. С. 80–87.
  52. Комар О. С. Моделі, методи і форми професійної підготовки вчителів англійської мови у країнах ЄС. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2019. Вип. 20. С. 82–89.
  53. Консультативна робота психолога у вищих навчальних закладах. URL: <https://pidru4niki.com> (дата звернення: 22.01.2022).
  54. Красюк І., Петренко О. Технологізація професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах університету. *Věda a Perspektivy*. 2022. № 10(17). С. 90–101.
  55. Кузнєцова О. А. Педагогічна підтримка як умова самовизначення майбутніх учителів. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/18987>

(дата звернення: 10.02.2021).

56. Курлянд З., Осипова Т., Галіцан О. Концепція мультиплікативності як акмеологічна координата професійного становлення майбутніх учителів в освітньому середовищі ВНЗ. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти*: кол. моногр. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 123–176.
57. Літовка О. Тьюторство як професійно-педагогічна позиція майбутнього вчителя. *Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти*: матеріали регіон. наук.-практ. конф. Стаханов: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. С. 202–208.
58. Маслова А. В., Гончарова О. А. Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю. *Актуальні питання гуманітарних наук*: міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького держ. пед. університету імені Івана Франка / [ред.-упоряд.: М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич: Гельветика, 2021. Вип. 37, т. 2. С. 253–261.
59. Мелюхіна Н. Є. Місце та роль тьютора в системі дистанційної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2009. № 4(57). С. 292–296.
60. Мирончук Н. Педагогічний супровід майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2016. Вип. 89, ч. 2. С. 127–131.
61. Мицик Г. М., Пришляк М. І. Використання потенціалу студентського самоврядування у формуванні та поглибленні цифрової компетентності майбутніх вчителів спеціальної освіти. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. № 91(5). Р. 145–157.
62. Міністерство освіти і науки України. «Деякі питання організації та проведення супервізії» URL: <https://imzo.gov.ua/2019/10/21/nakaz-mon-vid-18-10-2019-1313-deiaki-pytannia-orhanizatsii-ta-provedennia-supervizii/>

(дата звернення: 10.02.2023).

63. Міністерство освіти і науки України. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» Типове положення про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа». URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/12/SUPERVIZIYA-POLOZHENN-2.pdf> (дата звернення: 14.02.2023).
64. Міністерство освіти і науки України. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 28.08.2022).
65. Міністерство освіти і науки України. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://osv-osvita.gov.ua/zakon-ukraini-pro-povnu-zagalnu-serednju-osvitu-10-14-11-16-04-2020> (дата звернення: 05.03.2021).
66. Міністерство освіти і науки України. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#n8> (дата звернення: 29.08.2022).
67. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 29.08.2022).
68. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 23.10.2021).
69. Міністерство освіти і науки України. Про центри професійного розвитку педагогічних працівників. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-centri-profesijnogo-rozvitku-pedagogichnih-pracivnikiv> (дата звернення: 17.12.2021).
70. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/053-Psykholohiya-bakalavr.28.07-1.pdf> (дата звернення:



22.02.2023).

71. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення: 21.02.2023).
72. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (дата звернення: 21.02.2023).
73. Молнар Т. Теоретико-методологічні основи концепції підготовки майбутніх педагогів до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття. *Молодь і ринок*. 2022. № 6/204. С. 110–114.
74. Морозова М. Е. Наставництво як процес формування особистості молодого спеціаліста. *Науковий вісник УМО «Економіка та управління»*. 2016. № 1. С. 254–268.
75. Наставництво як стратегія покращення якості викладання в умовах Нової української школи: метод. рек. / уклад. О. О. Мілейко. Миколаїв: ОШПО, 2019. 32 с.
76. Ничкало Н., Лукянова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжної досвід.: наук.-аналіт. доповідь / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; за ред. В. Кременя. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2021. 54 с.
77. Нормативні документи. URL: [https://lyceum13.if.ua/?page\\_id=4986](https://lyceum13.if.ua/?page_id=4986) (дата звернення: 25.12.2022).
78. Нос Л., Галюка О. Зміст професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у британських та українських закладах освіти. *Молодий вчений*. 2017. № 12. С. 420–423.
79. Осадча К. Тьюторство як простір для педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*.

*Серія: Педагогіка.* 2016. № 1. С. 52–60.

80. Освітньо-професійна програма: Початкова освіта. Психологія. URL: <http://fpo.udpu.edu.ua> (дата звернення: 23.05.2022).
81. Освітньо-професійна програма: Початкова освіта та англійська мова. URL: <http://dsru.edu.ua> (дата звернення: 01.08.2022).
82. Освітньо-професійна програма: Початкова освіта та дошкільна освіта. URL: <http://npu.edu.ua> (дата звернення: 23.09.2022).
83. Острога М., Шамоня В. Сутність і структура готовності майбутніх бакалаврів освіти до використання цифрових технологій у профорієнтаційній діяльності. *Education. Innovation. Practice.* 2022. № 10(5). Р. 19–26.
84. Палагута І. В. Основні підходи до організації педагогічної підтримки майбутніх вчителів іноземної мови у процесі навчання. *Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. Інтернет- конф. Умань: Жовтий О. О., 2015. С. 217–219.
85. Палагута І. В. Основні форми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великобританії. *Порівняльно-педагогічні студії.* 2016. № 1(27). С. 84–90.
86. Палагута І. В. Педагогічна підтримка професійного самопізнання майбутніх учителів у їхній фаховій підготовці. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту. Умань, 2016. Вип. 14. С. 364–369.
87. Палагута І. В. Етапи організації педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії. *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка*: зб. наук праць ДДПУ імені Івана Франка. Дрогобич, 2017. С. 129–138.
88. Палагута І. В. The organization of pedagogical support of future teacher's professional development. *Порівняльно-педагогічні студії.* Умань, 2017. № 2(32). С. 12–16.

89. Палагута І. В. Тьюторство як одна із форм підтримки майбутнього учителя у Великій Британії. *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст*: матеріали Міжнар. наук. конф. Умань, 2017. С. 82–85.
90. Палагута І. В. Педагогічна підтримка вчителя-початківця у Великій Британії. *Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні*: матеріали І-ї Міжнар. наук. конф. УАДО. Київ, 2017. С. 140–143.
91. Палагута І. В. Tutoring as one of the main forms of future teacher's support in Great Britain. *Імплементация європейських освітніх стандартів в українські освітні дослідження*: матеріали ІІ-ї Міжнар. наук. конф. УАДО. Київ, 2018. С. 111–113.
92. Палагута І. В. Основні підходи до проблеми тьюторства як однієї із форм педагогічної підтримки молодого фахівця. *Наука и образование в условиях цивилизационных изменений*: матеріали І-ой Міжнарод. науч.-практ. конф. Лодзь (Польща), 2019. С. 10–14.
93. Палагута І. В. Main approaches to future teacher's tutoring in Ukraine. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії*: матеріали ХІІ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав, 2021. С. 64–65.
94. Палагута І. В. Консалтинг як одна із форм педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх педагогів у Великій Британії. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика*: матеріали ХІІІ Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. Умань, 2022. С. 181–185.
95. Палагута І. В. Роль педагогічного консалтингу у професійному становленні молодого фахівця. *Соціально-гуманітарні студії: інновації, виклики та перспективи*: матеріали І Міжнар. наук. конф. Житомир, 2023. С. 365–368.
96. Пахомова Т. Шляхи впровадження тьюторської системи освіти у зарубіжних країнах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012.

№ 5(1). С. 220–224.

97. Пилипишин Л. Принципи і підходи до організації соціально-психологічної служби університету. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/27594/1/%D0%9F%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D0%BF%D0%B8%D1%88%D0%B8%D0%BD> (дата звернення: 12.10.2021).
98. Пінська О. Л., Козленко А. Формування професійно-педагогічної спрямованості у майбутніх вчителів. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. № 2. С. 235–240.
99. Подпльота С. Тьюторство: історія і сучасність. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 75(2). С. 65–69.
100. Подпльота С. Тьюторство в моральній культурі особистості. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2017. № 1. С. 267–271.
101. Поляков А. О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2008. 23 с.
102. Порадник для наставників (супервізорів) / уклад.: Найда Ю., Софій Н. Київ, 2018. 134 с.
103. Програма шкільного наставництва в Україні. URL: [https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/programa\\_shkilnogo\\_nastavnytva\\_v\\_ukrayini.pdf](https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/programa_shkilnogo_nastavnytva_v_ukrayini.pdf) (дата звернення: 06.03.2023).
104. Програма наставництва у школі. *British Council Україна*. URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/english/schools/mentorship-programme> (дата звернення: 06.03.2023).
105. Про організацію роботи з молодими та малодосвідченими вчителями. URL: <http://20school.org.ua/metodichna-robota/2217-nakaz-pro-organizatsiyu-nastavnitstva-i-stazhuvannya-molodikh-spetsialistiv-u-2022-2023-navchalnomu-rotsi> (дата звернення: 24.05.2022).
106. Про організацію роботи з наставництва, закріплених досвідчених

- педагогів з молодими спеціалістами. URL: <https://timoshivska.ukr.school/wp-content/uploads/sites/29/2021/12/214-2-1.pdf> (дата звернення: 06.03.2023).
107. Про організацію роботи з наставництва, закріплення молодих спеціалістів за досвідченими педагогами. URL: <https://docs.google.com/document/d/1QptWQ3w7-Oy20oPDbRzz14CB54mk-ccj/edit> (дата звернення: 28.08.2022).
108. Про призначення наставників молодим спеціалістам. URL: <https://docs.google.com/document/d/1SDgCTyVV7SBynheixheHlfihCo84WDCy/edit> (дата звернення: 25.10.2022).
109. Профорієнтація школярів і абітурієнтів URL: <https://kubg.edu.ua/servisi/109-informatsiya/vstupnikam/2585-proforiientatsiia.html> (дата звернення: 11.07.2021).
110. Профстандарт вчителя початкових класів, вчителя закладу загальної середньої освіти і вчителя початкової школи. URL: [https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti?fbclid=IwAR2F1Uxo4P\\_n95xTRAqSc6rdqDOEcPyTombA32ImxPzGjhAvzyXzA9s52Cg](https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti?fbclid=IwAR2F1Uxo4P_n95xTRAqSc6rdqDOEcPyTombA32ImxPzGjhAvzyXzA9s52Cg) (дата звернення: 30.11.2022).
111. Психологічна служба. URL: <https://sspu.edu.ua/psykholohichna-sluzhba> (дата звернення: 10.05.2022).
112. Психологічний супровід учасників освітнього процесу. URL: <https://fspou.edu.ua/%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0-%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE-%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0/> (дата звернення: 10.05.2022).
113. Радкевич В. Ключові компетентності у професійному становленні особистості фахівця. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*: матеріали 11-ї міжнар. наук.-практ. конф. Хмельницький:

ХНУ, 2021. С. 41–43.

114. Репко І., Одарченко В. Педагогічне дорадництво в Україні: реалії та перспективи. *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація*: зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., 19–21 жовт. 2016 р., Мукачєво / редкол.: Т. Д. Щербан (голов. ред.) та ін. Мукачєво: Вид-во МДУ, 2016. С. 197–199.
115. Робота з молодими вчителями. URL: <https://grozzino.jimdofree.com/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0-%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0/%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0-%D0%B7-%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8-%D0%B2%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8F%D0%BC%D0%B8/> (дата звернення: 17.05.2022).
116. Розман І., Западинська І. Педагогічна біографістика: шляхи розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів. *Молодь і ринок*. 2021. № 9/195. С. 56–59.
117. Саюк В. Становлення та розвиток педагогічного дорадництва в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2015. Вип. 25. С. 52–57.
118. Саюк В. Педагогічне консультування як професійна діяльність: метод. рек. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 24 с.
119. Семенець-Орлова І. Великобританія: нові вчителі для нового суспільства. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/460-velikobritaniya-novi-vchiteli-dlya-novogo-suspilstva> (дата звернення: 01.01.2022).
120. Ситник Д., Дегтярьова Н. Тьюторство та особливості його реалізації у ЗВО. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2020. Т. 7, № 1. С. 48–57.
121. Скрипник Н. Педагогічний супровід як умова формування суб'єктивної позиції майбутнього фахівця. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*.

2014. № 10(2). С. 186–192.
122. Степаненко О. Обґрунтування поняття «тьютор» у освітньо-дослідницькому просторі. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 138. С. 198–204.
123. Супервізія: професійна підтримка і професійний розвиток педагогів. 2018. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/images/news/2019.09.18/%D0%A1%D1%83%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%96%D0%B7%D1%96%D1%8F.pdf> (дата звернення: 21.09.2022).
124. Сучану А. Тьютор: якісно нове особистісно-професійне призначення викладача-консультанта у вищому навчальному закладі. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua> (дата звернення: 24.05.2022).
125. Тітова Л. Вітчизняний досвід формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. № 12(12). С. 168–177.
126. Тринус О. Професійне становлення молодого вчителя в Україні: виклики сучасності, потреби майбутнього. *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. 2017. С. 418–430.
127. Федоренко Н. Особливості організації індивідуально-консультативної роботи викладача вищого навчального закладу. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 4. С. 122–131.
128. Филипська В. Британський досвід заохочення педагогів до професійного самовдосконалення. URI: <http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/handle/123456789/5618> (дата звернення: 21.05.2022).
129. Ходацька О. Педагогічна майстерня як інтерактивна форма розвитку професіоналізму вчителів української мови та літератури в умовах неформальної освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. 2019. № 14. С. 171–188.
130. Центр психологічної підтримки. URL: <https://npu.edu.ua/novyny/oholoshennia/zahalnounivesytetski/tsentr-psykholohichnoi-pidtrymky> (дата звернення: 10.05.2022).

131. Шліхтенко Ю. Педагогічні аспекти формування лідерської компетентності майбутніх вчителів іноземних мов. *Молодий вчений*. 2022. № 4.1(104.1). С. 72–75.
132. Щербина Д. В. Дорадник освітньої сфери: зміст діяльності. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 25 листоп. 2015 р.) / уклад.: Н. В. Гузій, В. І. Саюк. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 193–195.
133. Шудло С., Заболотна О., Лісова Т. Українські вчителі та навчальне середовище. За результатами Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS). Дрогобич: ТЗОВ «Трек-ЛТД», 2018. 300 с.
134. Якимчук Б. А., Якимчук І. П. Основи психологічного консультування (лекційний курс): навч.-метод. посіб. Умань: Жовтий О. О. 2013. 204 с.
135. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник. Київ: Пед. думка. 2001. 516 с.
136. A Learning Guide for Teacher Mentors. URL: <http://www.education.vic.gov.au> (Last accessed: 21.11.22).
137. Aboagye E., Yawson J. A., Appiah K. N. COVID-19 and E-learning: The challenges of pre-service s in tertiary institutions. *Social Education Research*. 2021. P. 1–8.
138. Aderibigbe S., Colucci-Gray L., Gray D. S. Conceptions and Expectations of Mentoring Relationships in a Teacher Education Reform Context. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2016. Vol. 24, № 1. P. 8–29.
139. Anderton L. Re-Designing the Personal Tutoring System. Manchester Metropolitan University. 2000. 45 p.
140. Ambrosetti A., Knight B. A., Dekkers J. Maximizing the Potential of Mentoring: A Framework for Pre-service Teacher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2014. Vol. 22, issue 3. P. 224–239.
141. Armstrong L. The Significance of Interpersonal Skills and Tutor Behaviour in



- Determining Quality of Teaching and Learning in Adult Education. *Journal of adult and continuing education*. 2012. Vol. 13. P. 231–248.
142. A Teacher's Guide to Effective Mentoring. Victorian Department of Education and Early Childhood Development. 2014. 60 p.
143. Ashwin P. Variation in student's experience of the Oxford Tutorial. *Higher Education*. 2005. Vol. 50, № 4. P. 631–644.
144. Avalos B. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*. 2017. P. 10–20.
145. Baginsky W. Counselling in England, Wales and Northern Ireland: A Review. London: NSPCC, 2004. 50 p.
146. Barber M. Informed Professionalism: Realising the Potential. *Presentation to a conference of the Association of Teachers and Lecturers*. London, 2005. P. 34–39.
147. Bautista A., Ortega-Ruiz R. Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society, & Education*. 2015. Vol. 7(3). P. 240–251.
148. Berkowitz D. Practitioners roles, public relations education and professional socialization: an exploratory study. *Journal of Public Relations Research*. 2009. Vol. 11, issue 1. P. 91–103.
149. Bhebhe S. COVID-19: A transformative epoch for effective online mentoring of pre-service teachers on teaching practice: the use of technology acceptance model (tam) theory and practice. *International journal of advanced research and publications*. 2022. Vol. 5(7).
150. Boichenko M., Chystiakova I. Methodological approaches to the future musical art teachers' professional training in Ukraine. *Pedagogy and Psychology of Postmodernism: Values, Competence, Digitalization*. 2021. P. 373–391.
151. Boichenko M. A., Sbruieva A. A., Boichenko V. V. Preparation of STEM teachers in the USA and Ukraine: comparative study of teachers training programs. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана*

- Франка. Серія: Педагогічні науки. Житомир, 2019. № 3(98). С. 60–68.
152. Bolam R., Weindling D. Synthesis of research and Evaluation Projects Concerned with Capacity-building through Teachers' Professional Development. London: General Teaching Council for England. 2006. 89 p.
  153. Bradley Gates E., Mead N. E. Underrepresented faculty mentoring at a distance: program implementation and evaluation. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2022. № 30. P. 142–158.
  154. Braund M. Helping Primary Student Teachers Understand Pupils' Learning: Exploring the student-mentor interaction. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2001. № 9:3. P. 189–200.
  155. Bubb S. Successful induction for new teachers. *SAGE Publications Ltd*. 2007. 144 p.
  156. Burgess H., Mayes Shelton A. Tutoring primary trainee teachers through E-conferencing. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2003. № 11:3. P. 285–305.
  157. Burgess H., Butcher J. To Challenge or Not To Challenge: The Mentor's Dilemma. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 1999. № 6:3. P. 31–47.
  158. Burner T., Svendsen B. A Vygotskian perspective on teacher professional development. *Education*. 2020. Vol. 141, № 1. P. 11–20.
  159. Butcher J. A Case for Mentor Challenge? The Problem of Learning to Teach Post-16. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2002. № 10:3. P. 197–220.
  160. Cain T. Mentoring trainee teachers: how can mentors use research? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2009. № 17:1. P. 53–66.
  161. Caleb R. Student mental wellbeing: whose responsibility? *University and College Counselling*. 2015. 56 p.
  162. Career Entry and Development Profile Companion Guide. A Guide for ITT Tutors and Induction Tutors. URL: [https://dera.ioe.ac.uk/3770/1/cedp\\_companion\\_guide](https://dera.ioe.ac.uk/3770/1/cedp_companion_guide) (Last accessed: 21.11.22).

163. Career entry and development profile 2007/8. London: Teacher training and development agency. 2007. 14 p.
164. Chervonnyy M. Pedagogical support for the future teachers training based on mentoring in the integrated educational space of higher pedagogical and supplementary education. *Tomsk State University Journal*. 2018. № 8. P. 151–161.
165. Chernyakova Z., Chystiakova I. Modern models of pedagogical education of Great Britain, Canada and the USA. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. № VI(68), issue 164. P. 11–13.
166. Clement M., Vandenberghe R. ‘Teachers’ professional development: A solitary or collegial (ad)venture?’. *Teaching and Teacher Education*. 2000. № 16(1). P. 81–101
167. Coaching conversations with personal tutees. URL: <https://www.imperial.ac.uk/> (Last accessed: 02.01.2022).
168. Collins J. W., O’Brien N. P. *The Greenwood Dictionary of Education*. London: Greenwood Press, 2003. 431 p.
169. Collins J., Dyer C., Shave D. Counselling staff: How time limited counselling can effect change in wellbeing. *AUCC Journal*. 2012. Vol. 12, issue 2. P. 12–17.
170. Cooper J., Alvarado A. Preparation, recruitment and retention of teachers. Preparation, recruitment and retention. London: Educatuon policy series. 2014. 26 p.
171. Counselling and mental health support. URL: <https://www.kcl.ac.uk/counselling/training-for-staff> (Last accessed: 02.11.2022).
172. Counseling services. URL: <https://www.manchester.edu/student-life/counseling-services> (Last accessed: 18.12.2022).
173. Counseling skills and technique. URL: <https://onlinecounselingprograms.com/> (Last accessed: 22.12.2022).
174. Dadds M. Continuing professional development: nurturing the expert within. *Teacher development: exploring our own practice* / eds.: J. Soler, A. Craft,

- H. Burgess. London: Paul Chapman Publishing and The Open University, 2001. P. 50–56.
175. Darling-Hammond L. Policies that support professional development in an area of reform. *Phi Delta Kappan*. 1995. Vol. 92. No 6. P. 597–604.
176. Dryen W., Mearns D., Thorne B. Counselling in the United Kingdom: Past, present and future. *British Journal of Guidance & Counselling*. 2000. Vol. 28(4). P. 467–483.
177. Dudzinski M. Continuing professional development for special educators : reforms and implications for university programs. *Teacher Education and Special Education*. 2000. № 8. P. 32–35.
178. Evans D. R., Hearn M. T., Uhlemann M. R., Ivey A. E. Essential interviewing: a programmed approach to effective communication. (5th ed.). *Pacific Grove, CA: Brooks/Cole*. 1998. P. 109–124.
179. Ewing L. A. Mentoring novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2021. № 29(1). P. 50–69.
180. Exceptional professional development for educators. URL: <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-expertise/uk/exceptional-professional-development-for-educators> (Last accessed: 01.11.2021).
181. Face to Face Counseling. URL: <http://www.counsellingsolutions.co.uk/> (Last accessed: 16.11.2022).
182. Firsova I. Content and structure of the category “Professional socialization of future teacher-pedagogue”. *Innovative Solutions in Modern Science*. 2018. Vol. 2, № 21. P. 156–159.
183. Firsova I. Effectiveness of realizing professional socialization of the future pedagogue through the development of the professional position. *Paradigm of Knowledge*. 2018. № 2(28). P. 155–158.
184. Flores M. ‘Person and context in becoming a new teacher’. *Journal of Education for Teaching*. 2001. № 27(2). P. 135–138.
185. Furlong J. Making teaching a 21st century profession: Tony Blair's big prize. *Oxford Review of Education*. 2008. № 34(6). P. 727–739.

186. Furlong J., Barton L., Miles S., Whiting C., Whitty G. *Teacher Education in Transition: re-forming professionalism?* Buckingham: Open University Press. 2000. 210 p.
187. Ganser T. An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*. 2000. № 8. P. 6–12.
188. Garringer M., Kaufman M., Stelter R, Shane J., Kupersmidt J. E-mentoring. URL: <http://www.mentoring.org> (Last accessed: 11.06.2022).
189. Gawelti G. *Handbook of Research on Improving Student Achievement*. Educational Research Service. 2004. 44 p.
190. Ginkel G., Drie J. Mentor teacher's view of their mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2018. № 26(2). P. 122–147.
191. Glatthorn A. Teacher development. *International encyclopedia of teaching and teacher education*. London: Pergamon Press. 684 p.
192. Goncharova O., Maslova A. Building up the European common values in professional training of future foreign language teachers. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2022. № 1(43). С. 5–13.
193. Gordon E. Peer tutoring: a teacher's research guide. *R&L Education*. 2005. P. 98.
194. Greenwood C. R., Hou L. S., Delquadri J., Terry B. J., Arreaga-Mayer C. Classwide peer tutoring program: A learning management system. *Thousand Oaks, CA: Corwin*, 2001. P. 34–45.
195. Grey D. A personal tutoring curriculum for higher education. URL: <http://www.davidgrey.org.uk/> (Last accessed: 21.10.2022).
196. Grey D., Osborne C. Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further and Higher Education*. 2018. Vol. 44. Issue 3. P. 285–289.
197. Grima-Farrell C. Mentoring pathway to enhancing the personal and professional development of pre-service teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2015. № 8. P. 255–268.
198. Group mentoring becomes more and more popular. URL: <http://kmpplus.com> (Last accessed: 11.09.2022).

199. Group Tuition or One-To-One Classes? The New Debate. URL: <https://www.firsttutors.com/> (Last accessed: 21.09.2022).
200. Harris D., Sass T. Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. Working paper 3. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER). 2008. 64 p.
201. Having effective conversations. URL: <https://www.imperial.ac.uk/> (Last accessed: 28.04.2022).
202. Hawkey K. Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2006. № 14:2. P. 137–147.
203. Hendon C., Bledsoe K. Mentoring New Online Graduate Teaching Assistants: From Concept to Practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2022. № 30:5. P. 566–583.
204. Hiebert J., Morris A., Berk D. Jansen A. Preparing Teachers to Learn from Teaching. *Journal of Teacher Education*. 2007. № 8. P. 62–64.
205. Higher educational system in England, the UK. URL: <http://www.euroeducation.net/prof./ukco> (Last accessed: 29.09.2022).
206. Hobson A. J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P. D. Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*. 2009. Vol. 25, issue 1. P. 207–216.
207. Hobson A. Student Teachers' Perceptions of School-based Mentoring in Initial Teacher Training (ITT). *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2010. № 10:1. P. 5–20.
208. Hopper B. The Role of the HEI Tutor in Initial Teacher Education School-based Placements. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2001. № 9:3. P. 211–222.
209. Hotson B. Managing the emotional well-being of tutors and students in a middle-eastern writing centre. Canadian writing centres association. Vol. 3. 2022.
210. Hudson P. Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & Tutoring:*

- Partnership in Learning*. 2016. Vol. 24, issue 1. P. 25–28.
211. Hughes J. Student Tutoring and Student Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 1994. № 2:2. P. 34–36.
212. Huizing R. Mentoring Together: A Literature Review of Group Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2012. № 20:1. P. 27–55.
213. Inamorato A. Innovating professional development in higher education: an analysis of practices. *Publication Office of European Union, Luxembourg*. 2019. P. 34–36.
214. Induction for newly qualified teachers. *Department for Education*. 2013. 43 p.
215. Induction for early career teachers (England). *Department for Education*. 2021. 48 p.
216. Irby B. J., Boswell J. N., Hewitt K. K., Lynch J. The mentoring relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2017. № 25(2). P. 119–122.
217. Irby B. J., Pugliese E. Mentoring takes on different forms as we physically distance, but personally engage. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2020. № 28. P. 1–5.
218. Ivey A., Ivey M., Zalaquett C. *Intentional Interviewing and Counseling*. Cengage Learning. 2010. 215 p.
219. Islam J. 10 Advantages of online tutoring. *Education, English, Maths, online learning, Science*. 2018. 56 p.
220. Janet W. Colvin. Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2007. № 8. P. 165–181.
221. Jones M. Trainee Teachers' Perceptions of School-based Training in England and Germany with Regard to their Preparation for Teaching, Mentor Support and Assessment. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2010. № 8:1. P. 68–80.
222. Jones R., Brown D. The Mentoring Relationship as a Complex Adaptive System: Finding a Model for Our Experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2011. Vol. 19. P. 401–418.
223. Kahu E., Picton C. The benefits of good tutor-student relationships in the first

- year. *Student Success*. 2019. № 10(2). P. 23–33.
224. Killeavy M. ‘Teacher education in Ireland: The induction and continuing professional development of primary teachers’. *European Journal of Teacher Education*. 2001. № 8. P. 115–132.
225. King K. Keeping pace with technology. *Higher Education*. 2013. P. 403–433.
226. King’s College London. URL: <http://https://www.kcl.ac.uk/> (Last accessed: 01.12.2021).
227. King-Sears M. E. Institutionalizing peer-mediated instruction and interventions in schools: Beyond “train and hope”. *Remedial and Special Education*. 2001. № 22(2). P. 89–101.
228. Komar O. European Experience of the Use of Information and Communication Technologies in Initial Education of the English Language Teachers. *Educational Challenges*. 2020. Vol. 25. P. 55–67.
229. Komar O., Kolisnichenko A., Derkach S., & Kapeliushna T. Newly qualified foreign language teachers’ adaptation in profession: challenges, problems, first achievements and further prospects. *Advanced Education*. № 8(17). 2021. C. 35–45.
230. Kravchenko O., Chupina K., Koliada N., Safin O., Bondarenko H. Psychological and Pedagogical Support of Students with Special Educational Needs in a Higher Education Institution. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2021. Vol. 263. July. P. 299–306.
231. Laker A., Laker Craig J., Lea S. Sources of support for pre-service teachers during school experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2008. № 16:2. P. 125–140.
232. Learning to teach mentoring and tutoring students teachers. *The Open University*. 2015. P. 132–134.
233. Lee K. Four Timeless Elements of Strong Student-Teacher Relationships. *Technology*. 2016. P. 122–131.
234. Lejonberg E., Hatlevik I. K. ‘Is there anything more to professionalism than knowledge?’ – relating theory and practice in a university-based



- institutionalisation of a third space for preservice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2022. № 30:5. P. 606–633.
235. Levchenko, N., Isachenko, V., Morhai, L., Koliada, N., Polishchuk, N. Youth Work in a Higher Education Institution: Formation and Prospects of Development. *Lecture Notes in Networks and Systems*[this link is disabled](#). 2022. 319. Pp. 1242–1249.
236. Li S., Malin J. R., Hackman D. G. Mentoring supports and mentoring across difference: insights from mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2018. № 26. P. 563–584.
237. Lloyd M. A guide to .... Mentoring in NHS England. 2014. 11 p.
238. Long J. S., McKenzie-Robblee S., Schaefer L., Steeves P. Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2012. № 14:47. P. 37–41.
239. Lumbert N. A short history of oxford university. URL: <http://www.localhistories.org/oxuni.html> (Last accessed: 28.12.2021).
240. Lynn S., Nguyen H. T. Operationalizing the mentoring processes as perceived by teacher mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2020. № 28. P. 295–317.
241. Lyon K., Holroyd Malette N., Greer K. Owning the conversation: mentor and mentee perceptions of student-led peer mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2022. № 30(1). P. 65–83.
242. Macia M., Garcia I. Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*. 2016. № 55. P. 291–307.
243. Mair D. Short-term Counselling in Higher Education. Context, Theory and Practice. 2016. 238 p.
244. Manchester Institute of Education. URL: <http://Manchester.ac.uk/mie> (Last accessed: 21.11.2021).
245. Margolis H. Increasing struggling learners' self-efficacy: what tutors can do.

- Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. Vol. 13. 2005. P. 221–238.
246. Marland, M. Beyond the Subject-Course Classroom Teacher Education in Schools. *Mentoring*. 1993. № 1:1. P. 51–57.
247. Markham F. Oxford. London: Weidenfeld and Nicolson. 1967.
248. Marlow-Ferguson R., Lopez C. World Education Encyclopedia: a survey of educational systems worldwide. Detroit, MI: Gale. 2002. 610 p.
249. Marx J., Wolf M. A Spoonful of Success: Undergraduate Tutor-Tutee Interactions and Performance. *Department of Sociology and Anthropology, Winthrop University*. 2016. P. 85–108.
250. Marzano R. Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement. Assn for Supervision & Curriculum. 2012. 178 p.
251. McIntosh E., Grey D. Ten top tips for effective personal tutoring. URL: <https://www.ukat.uk/> (Last accessed: 21.11.2022).
252. Mentoring in teacher education. URL: <http://dera.ioe.ac.uk> (Last accessed: 25.10.2022).
253. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. <https://www.tandfonline.com/journals/cmet20> (Last accessed: 25.10.2022).
254. Merket M. An analysis of mentor and mentee roles in a pre-service teacher education program: a Norwegian perspective on the future mentor role. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2022. № 30:5. P. 524–550.
255. Moore W. The Tutorial System and Its Future. Oxford; New York: Pergamon Press. 1968. 68 p.
256. Moor J., Lane K. Giving ‘a face’ to the institution: the value of an embedded counselling service. *AUCC Journal*. 2012. № 8. P. 42–45.
257. Mullen C. Editor’s overview: mentoring models that promote development, socialization, and skills-building. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2014. № 03:59. P. 37–41.
258. National Standards for Advanced Skills Teachers. URL: [http://www.all-london.org.uk/archive/Resources/subject\\_leader\\_standards](http://www.all-london.org.uk/archive/Resources/subject_leader_standards) (Last accessed:

- 23.09.2022).
259. Nelson C., Watt, Stephen. *Academic Keywords: A Devil's Dictionary of Higher Education*. Routledge. 1999. 336 p.
260. Newcastle college. URL: <https://www.ncl-coll.ac.uk/-nse/intro-courses> (Last accessed: 21.07.2022).
261. Nganga C., Bowne M., Stremmel A. Mentoring as a developmental identity process. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2020. № 28. P. 259–277.
262. Nielson W., Tindall-Ford S., Sheridan L. Mentoring conversations in preservice teacher supervision: knowledge for mentoring in categories of participation. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2022. № 30. P. 38–64.
263. Oberholzer L. Reimagining mentoring and coaching for teachers trainees and newly qualified teachers post-Covid-19. URL: <https://www.bera.ac.uk/blog/reimagining-mentoring-and-coaching-for-teacher-trainees-and-newly-qualified-teachers-post-covid-19> (Last accessed: 12.12.2022).
264. Online Counseling. URL: <http://www.counselling-directory.org.uk/> (Last accessed: 15.06.2022).
265. Oweidat L., McDermott, L. Neither Brave nor Safe: Interventions in Empathy for Tutor Training. *The Peer Review*. 2017. Vol. 1. P. 128–136.
266. Palaguta I. Teacher's training improvement in Great Britain: experience for Ukraine. *Сучасний рух науки: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Дніпро, 2019. С. 670–675.*
267. Palaguta I. Support to teacher's professional development in Ukraine and England: evidence from TALIS survey. *Studies in comparative education*. 2019. № 1(37). P. 46–53.
268. Palaguta I. Pedagogical support of future teacher's professional development in Ukraine. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 2. С. 51–55.
269. Palaguta I. Pedagogical support of future teacher's professional self-knowledge. *Sciences of Europe*. 2021. № 64. P. 20–23.

270. Palaguta I. Preparation of teachers-tutors for using information and communication technologies in the educational process. *Sciences of Europe*, 2022. № 87. P. 8–11.
271. Palaguta I. Foreign language future teacher's pedagogical support in Ukraine. *Педагогічні науки: теорія та практика*. Запоріжжя, 2022. № 1. С. 160–167.
272. Palaguta I. Mentoring of Ukrainian future teachers during their professional development. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі: матеріали IV Всеукр. (з міжнар. участю) наук.-практ. конф. молодих учених*. Харків, 2022. С. 226–228.
273. Palaguta I. The role of counseling services in future teachers' pedagogical support in universities and colleges of Great Britain. *Sciences of Europe*. 2023. P. 62–64.
274. Palfreyman D. The Oxford tutorial: 'Thanks you taught me how to think'. Oxford: OxCHEPS. 2001. 123 p.
275. Paula L., Grinfelde A. The role of mentoring in professional socialization of novice teachers. *Problems of education in the 21<sup>st</sup> century*. 2018. 186 p.
276. Pearmain H. Supervision. *College of Occupational Therapists*. 2015. 39 p.
277. Pedagogy B. A. University of Cambridge. URL: <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/pgce/primary/> (Last accessed: 18.10.2022).
278. Peer counseling in an academic setting. URL: <https://www.whiteswanfoundation.org/> (Last accessed: 21.08.2022).
279. Pegg J., Beck M. Reducing Intellectual Poverty of Outsiders within Academic Spaces through Informal Peer Mentorship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2015. № 23:1. P. 76–93.
280. Personal tutors. URL: <https://www.bristol.ac.uk/> (Last accessed: 14.09.2022).
281. Peterson S. M., Valk C., Baker A. C., Brugger L. We're Not Just Interested in the Work: Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2010. Vol. 18, issue 2. P. 21–25.

282. Rimm-Kaufman, S., Sandilos., L. Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning. URL: <https://www.apa.org/education-career/k12/relationships> (Last accessed: 18.11.2022).
283. Popescu-Mitroi M., Crisanta A. Students-Teacher Perspectives on The Qualities of Mentor-Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2013. P. 559–563.
284. Prado J., Lachenaye J., Hodjes J., Spezzini S., Austin J. Relational mentoring and teacher motivation in an English as a second language master's program: a five-year study in the context of cohorts and professional learning communities. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2022. № 4. P. 479–498.
285. Professional Standards for Teachers. URL: <https://www.tda.gov.uk/> (Last accessed: 11.05.2022).
286. Professional standards for teachers' core. URL: <https://tda.gov.uk/standards> (Last accessed: 11.01.2022).
287. Provenzo E. F., Renaud J. P. Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education. Sage Publications, Inc. 2009. 1332 p.
288. Putman K., Bradford S., Cleminson A. An analysis of the role of the mentor in professional education: a comparative study. *Mentoring*. 1993. № 1:1. P. 9–15.
289. Ragonis N., Hazzan O. A tutoring model for promoting the pedagogical-disciplinary skills of prospective teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2008. June. P. 276–280.
290. Raja J. E., Low K. O., Lim W. Soong. Peer tutoring in higher education – a pedagogical tool for student-centered teaching. Multimedia University, Faculty of Engineering and Technology. 2008. 76 p.
291. Roach G. A Helping Hand? A Study into an England-wide Peer Mentoring Program to Address Bullying Behavior. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2014. № 23:3. P. 210–223.
292. Robson D., Mtika P. Newly qualified teachers' professional learning through

- practitioner enquiry: Investigating partnership-based mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2017. Vol. 6, issue 3. P. 28.
293. Roles and responsibilities of the Tutor. URL: <https://static1.squarespace.com> (Last accessed: 21.05.2022).
294. Roles and responsibilities of the Tutor URL: <https://srs-mcmaster.ca/> (Last accessed: 25.11.2021).
295. Rowley J. The good mentor. *Edutopia*. 1999. № 8. P. 20–22.
296. Sabine A. Zauchner-Studnicka. A Model for Reverse-Mentoring in Education. URL: <http://www.moves.cc> (Last accessed: 10.11.2021).
297. Seth L. What Makes a Successful Tutor? *Edutopia's education trends*. 2013. 35 p.
298. Shanks R. Mentoring beginning teachers: professional learning for mentees and mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2017. № 8. P. 158–163.
299. Sheldon R. *The Revolution of the Dons: Cambridge and Society in Victorian England*. New York: Basic Books. 1968.
300. Shchudlo S., Zabolotna O., Lisova T. Ukrainian teachers and the learning environment. *Results of All-Ukrainian Monitoring Survey of Secondary School Teachers and Principals (by the TALIS methodology)*. Executive Summary. Drohobych: Track LTD, 2018. 19 p.
301. Silveira R. De Farias, Procopio De Araujo A. M. Teacher professional development: field of knowledge rise. *Creative Education*. 2018. Vol. 9, No 5. P. 42–45.
302. Small F. Enhancing the role of Personal Tutor in professional undergraduate education. URL: <https://education.exeter.ac.uk/> (Last accessed: 21.08.2022).
303. Smith M. *Professional Education in Britain*. London: Allen and Unwin, 1995. 114 p.
304. Smithers A., Robinson, P. *The Good Teacher Training Guide* 2011. Buckingham: University of Buckingham, 2011. 57 p.

305. Spafford C. S., Pesce A. J., Grosser G. S. *The Cyclopedic Education Dictionary*. Albany, N.Y.; Toronto: Delmar, 1998. 414 p.
306. Spafford C., Groseer G. *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. 2009. 1332 p.
307. Standards for teachers' core. URL: <https://tda.gov.uk/standards> (Last accessed: 27.06.2022).
308. Statutory guidance on induction for newly qualified teachers in England. Department for Education. 2018. 45 p.
309. Stockkamp M., Godshalk V. M. Mutual learning in peer mentoring: effects on mentors and protégés. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2022. № 30. P. 163–184.
310. Study in the UK. URL: <https://www.hotcoursesabroad.com/study/course/uk/postgraduate-certificate> (Last accessed: 29.10.2022).
311. Support. URL: <https://www.ncl-coll.ac.uk/support/> (Last accessed: 19.07.2022).
312. Teacher Observation in Student Assessment. URL: <http://www.qscc.qld.edu.au> (Last accessed: 19.07.2022).
313. Telephone Counseling at Harley Therapy. URL: <http://onlinedegree.bradley.edu/> (Last accessed: 21.12.2021).
314. Templeton N., Jeong S., Villarreal E., Kannan S. Editorial overview: mentoring in context. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2022. № 5. P. 499–502.
315. Ten Characteristics of an Effective Tutor. URL: <https://www.sac.edu/> (Last accessed: 11.11.2021).
316. Ten Ways Therapists Can Strengthen the Therapeutic Relationship. URL: <https://www.goodtherapy.org/> (Last accessed: 11.10.2022).
317. *The Cyclopedic Education Dictionary*. Albany, N.Y.; Toronto: Delmar. 248 p.
318. The impacts and benefits of Online Tutoring Services. URL: <https://www.vnaya.com/> (Last accessed: 21.12.2022).
319. The National curriculum in England. Department for Education. 2013. 224 p.
320. The Program Handbook: Mentoring Beginning Teachers. URL: <http://ncee.org>

- (Last accessed: 20.09.2022).
321. The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Research report. June 2019. Department for Education, 2019. 225 p.
  322. The Top Ten Benefits Of Group Counseling. URL: <https://www.regain.us/> (Last accessed: 21.06.2022).
  323. Thomas L., Hixenbaugh P. Personal Tutoring in Higher Education. Stoke on Trent, Trentham Books, 2006. 184 p.
  324. Tonna M. A., Bjerkholt E., Holland E. Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2017. Vol. 6, issue 3. P. 210–227.
  325. Trust T., Harrocks B. “I never feel alone in my classroom”: Teacher professional growth within a blended community of practice. *Professional Development in Education*. 2017. № 8. P. 158–163.
  326. Tyacke N. The History of the University of Oxford. 1997. Vol. 3. P. 45.
  327. Types of UK Universities. URL: <https://www.ukuni.net/articles/types-uk-universities> (Last accessed: 28.11.2022).
  328. University and College Counselling Services. URL: <http://www.bacp.co.uk> (Last accessed: 25.08.2022).
  329. University counseling service. URL: <https://www.counselling.cam.ac.uk/selfhelp/anxi> (Last accessed: 28.06.2022).
  330. Valutis S. Professional socialization and social work values: who are we teaching? *Social Work Education*. 2012. Vol. 31, issue 8. P. 1046–1057.
  331. Velle L., Newman S., Montgomery C., Hyatt. Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*. 2020. № 46:4. P. 596–608.
  332. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature. International Institute for Educational Planning, UNESCO. 2003. 197 p.
  333. Vlasova V., Simonova G., Soleymani N. Pedagogical support components of students’ social adaptation. *International Journal of Environmental & Science*



- Education*. 2016. № 11(5). P. 641–653.
334. Vonk J. H. C. Mentoring beginning teachers: Mentor knowledge and skills. *Mentoring*. 1993. № 1:1. P. 31–41.
335. Wakeman C. Emotional Intelligence: Testing, measurement and analysis. *Research in Education*. 2006. P. 71–93.
336. Watts A. Guidance in the United Kingdom: past, present and future. *British Journal of Guidance and Counselling*. 2000. Vol. 28, issue 4. P. 485–502.
337. What is Counseling? URL: <https://www.counselling-directory.org.uk/> (Last accessed: 24.12.2022).
338. What is Counseling? URL: <https://www.bacp.co.uk/> (Last accessed: 27.08.2022).
339. What is Tutoring? URL: <https://clueylearning.com.au/> (Last accessed: 26.05.2022).
340. What types of mentoring relationships exist? URL: <http://www.ranch.net.au>. (Last accessed: 28.11.2022).
341. Whitty G. Educational Research and Teacher Education in Higher Education Institutions in England: Paper presented at the ‘State of the Nations’ Panel, HEA Summit, Milton Keynes, 17th January. 2013. 24 p.
342. Wong A. T., Premkumar K. An Introduction to Mentoring Principles, Processes, and Strategies for Facilitating Mentoring Relationships at a Distance AT Wong. *MedEdPORTAL*. 2007. № 6(1).
343. Wootton S. Personal tutoring for the 21st century. URL: <http://docplayer.net/> (Last accessed: 21.11.2022).
344. Youde, A. Tutor Emotional Competences Valued by Learners in a Blended Learning Context. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*. Vol. 19. 2016. P. 81–97.
345. Zachary L. The mentor’s guide: Facilitating effective learning relationships. Wiley (NPR). 2000. 195 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Аналіз коледжів та університетів, які надають можливість майбутнім учителям отримати кваліфікацію вчителя**

Унаслідок аналізу закладів вищої освіти у Великій Британії, нами було виявлено і проаналізовано коледжі та університети, які надають можливість отримати кваліфікацію вчителя.

Щодо університетів Великої Британії, ми проглянули та проаналізували велику кількість університетів, але нашу увагу привернули лише 15 університетів, адже саме вони пропонують своїм вступникам отримати кваліфікацію вчителя.

Університети, які здійснюють підготовку майбутніх учителів, поділяються на 3 основних групи:

1. Старі університети (Кембриджський університет (Cambridge University) та Оксфордський університет (Oxford University)).

2. Громадянські університети: Бірмінгемський університет (Birmingham), Брістольський (Bristol), Даремський (Durham), Екстерський (Exeter), Лестерський (Leicester), Ліверпульський (Liverpool), Лондонський (London), Манчестерський (Manchester), Ньюкаслський (Newcastle), Ноттінгемський (Nottingham), Саутгемптонський (Southampton).

3. Нові університети: університет Сассекський (Sussex), Йоркський (York), Есекський (Essex), Ланкастерський (Lancaster), Стратклайдський (Strathclyde) та інші.

Всі проаналізовані нами університети пропонують здебільшого такі педагогічні спеціальності:

- природничі науки;
- історичні науки;

- гуманітарні науки;
- комп'ютерні науки;
- математичні науки;
- соціальні науки;
- фізичні науки;
- науки про життя;
- філологію і т.д.

Нашу увагу також привернули і програми підготовки майбутніх учителів, які ми також переглянули і проаналізували.

В залежності від змісту підготовки, який визначається кількістю дисциплін, які вивчають майбутні учителі у закладі вищої освіти, є два основних види програм на отримання ступеня бакалавра:

- програми на «прохідну» чи «звичайну» ступінь бакалавра, які пропонують профільне навчання за однією чи двома – трьома суміжними дисциплінами, за якими майбутні учителі складають випускні екзамени;
- програми на ступінь бакалавра з поглибленим вивченням від однієї до трьох профільних і декілька додаткових дисциплін, за якими майбутні учителі складають випускні екзамени.

Студентів готують до майбутньої професії у закладі вищої освіти протягом 3–4 років. Підготовка включає теоретичне і практичне вивчення предметів, які вважають основними і триває до 4 років.

Курс підготовки включає 12 тижневу педагогічну практику. Студенти, які успішно закінчили навчання, отримують ступінь бакалавра педагогіки (Bachelor's Degree).

Щодо проаналізованих нами коледжів, нашу увагу привернули лише 10, адже вони пропонують своїм вступникам отримати кваліфікацію вчителя.

Всі проаналізовані нами коледжі пропонують здебільшого такі ж педагогічні спеціальності як і вище проаналізовані нами університети.

**Навчальні заклади у Великій Британії,  
у яких можна отримати кваліфікацію вчителя**

№	Навчальний заклад	Педагогічні спеціальності	Сайт
<b>Університети</b>			
1.	Кембриджський університет (Cambridge University)	Комп'ютерні науки Природничі науки Філологія (англійська мова, сучасні і середньовічні мови, російська та польська мови та література, українська мова) Історичні науки (історія, право) Економіка Філософія Музика	<a href="http://www.cam.ac.uk">http://www.cam.ac.uk</a>
2.	Оксфордський університет (Oxford University)	Гуманітарні науки Математичні науки Фізичні науки Соціальні науки Природничі науки	<a href="http://www.ox.ac.uk">http://www.ox.ac.uk</a>
3.	Бермінгемський університет (University of Birmingham)	Мистецтво і право (право, історія і культура, мови, культури, музика, філософія, релігія) Інженерія і фізичні науки (хімія, комп'ютерні науки, математика, фізика). Науки про життя і навколишнє середовище (біологічні науки, географія, психологія)	<a href="http://www.birmingham.ac.uk">http://www.birmingham.ac.uk</a>
4.	Брістольський університет (University of Bristol)	Мистецтво (музика, філософія, мови (англійська, німецька, французька, італійська, російська мови), історія) Науки про життя (біологія, фізіологія) Науки (хімія, географія, математика, фізика)	<a href="http://www.bristol.ac.uk">http://www.bristol.ac.uk</a>
5.	Даремський університет (University of Durham)	Англійська мова Біологічні науки Географія Історія Комп'ютерні науки Математика Музика	<a href="http://www.dur.ac.uk">http://www.dur.ac.uk</a>

		Освіта та викладання Право Психологія Фізика Філософія Хімія	
6.	Лондонський університет (University of London)	Англійська мова та література Історія Географія Лінгвістика	<a href="http://www.qmul.ac.uk">http://www.qmul.ac.uk</a>
7.	Манчестерський університет (University of Manchester)	Комп'ютерні науки Хімія Математика Фізика Мистецтво, мови і культури Соціальні науки	<a href="http://www.manchester.ac.uk">http://www.manchester.ac.uk</a>
8.	Лестерський університет (University of Leicester)	Науки про життя (біологія, психологія) Наука та інженерія (хімія, інформатика, географія, фізика, математика) Соціальні науки, мистецтво та гуманітарні науки (археологія, стародавня історія, право)	<a href="http://www.le.ac.uk">http://www.le.ac.uk</a>
9.	Ліверпульський університет (University of Liverpool)	Науки про життя (біологія, психологія) Гуманітарні та соціальні науки (історія, мови, право) Комп'ютерні науки	<a href="http://www.le.ac.uk">http://www.le.ac.uk</a>
10.	Ньюкаслський університет (University of Newcastle )	Гуманітарні та соціальні науки (мови і культури, англійська література, лінгвістика, географія, соціологія, історія, право, сучасні науки, філософія) Наука та інженерія (комп'ютерні науки, математика, фізика)	<a href="http://www.ncl.ac.uk">http://www.ncl.ac.uk</a>
11.	Саутгемптонський університет (University of Southampton)	Мистецтво і гуманітарні науки (англійська мова, історія, сучасні науки, музика, філософія) Інженерія та фізичні науки (комп'ютерні науки та ІКТ, фізика, хімія) Науки про життя та навколишнє середовище (біологія, зоологія, психологія) Соціальні науки (математика, освіта, економіка, соціологія, право)	<a href="http://www.southampton.ac.uk">http://www.southampton.ac.uk</a>

12.	Йоркський університет (University of York)	Біологія Хімія Комп'ютерні науки Економіка Англійська мова та література Географія Історія Право Математика Музика Фізика Психологія Соціологія	<a href="http://www.york.ac.uk">http://www.york.ac.uk</a>
13.	Есекський університет (University of Essex)	Історія Філософія Право Біологічні науки Комп'ютерні науки Математичні науки Психологія Економіка Мова та лінгвістика Соціологія	<a href="http://www.essex.ac.uk">http://www.essex.ac.uk</a>
14.	Ланкастерський університет (University of Lancaster)	Лінгвістика та англійська мова Англійська література Мови (китайська, французька, німецька, італійська, іспанська) Право Історія Соціологія Хімія Комп'ютерні науки Географія Математика Фізика Психологія	<a href="http://www.lancaster.ac.uk">http://www.lancaster.ac.uk</a>
15.	Стратклайдський університет (University of Strathclyde)	Хімія Комп'ютерні науки Математика Фізика Гуманітарні науки Право Психологічні науки	<a href="http://www.strath.ac.uk">http://www.strath.ac.uk</a>
<b>Коледжі</b>			
1.	Королівський коледж (King's College London)	Загальна література і наука (мова і література, історія, право, математика, природознавство) Прикладні науки (філософія, мистецтво)	<a href="http://www.kcl.ac.uk">http://www.kcl.ac.uk</a>

2.	Коледж Ньюкасл (Newcastle College)	Гуманітарні та соціальні науки (класична та стародавня історія, англійська мова та лінгвістика, мистецтво, математика, сучасні науки, філософія, фізика, соціологія)	<a href="http://www.nclcoll.ac.uk">http://www.nclcoll.ac.uk</a>
3.	Коледж Сіті Енд Айлінгтон (City and Islington College)	Право Зоологія Мистецтво Англійська мова	<a href="http://www.candi.ac.uk">http://www.candi.ac.uk</a>
4.	Коледж Сіті (City College)	Англійська мова Мистецтво Музика Мова і література Комп'ютерні науки	<a href="http://www.bcu.ac.uk">http://www.bcu.ac.uk</a>
5.	Коледж Ліверпул (The City of Liverpool College)	Мистецтво Комп'ютерні науки Математичні науки Музика Навчання та освіта вчителя Англійська мова та гуманітарні науки	<a href="http://www.liv-coll.ac.uk">http://www.liv-coll.ac.uk</a>
6.	Університетський коледж Лондона (University College London)	Біологія Хімія Економіка Географія Історія Математика Філософія Фізика	<a href="http://www.ucl.ac.uk">http://www.ucl.ac.uk</a>
7.	Коледж Лафборо (Loughborough College)	Відділ по роботі з дітьми раннього віку Комп'ютерні науки Мистецтво Англійська мова Математика Музика Мистецтво	<a href="http://www.loucoll.ac.uk">http://www.loucoll.ac.uk</a>
8.	Новий гуманітарний коледж (New College of Humanities)	Мистецтво Економіка Англійська мова Історія Право Філософія	<a href="http://www.nchlondon.ac.uk">http://www.nchlondon.ac.uk</a>
9.	Шостий клас коледжу Скарборо (Scarborough Sixth Form College)	Мистецтво Біологія Географія Хімія Турбота про дітей та освіта Комп'ютерні науки	<a href="http://www.sbf.org.uk">http://www.sbf.org.uk</a>

		Математика Економіка Англійська мова та література Французька мова Іспанська мова Історія Інформатика Право Музика Філософія Фізика Соціологія	
10.	Коледж Барнет і Саутгейт (Barnet and Southgate College)	Біологія Хімія Економіка Англійська мова та література Історія Право Математика Музика Фізика Психологія Соціологія	<a href="http://www.barnetsouthgate.ac.uk">http://www.barnetsouthgate.ac.uk</a>
<b>Центри післядипломної освіти</b>			
1.	Донкастерський педагогічний коледж (Doncaster College of Education (Teacher Training Centre))	Відділ по роботі з дітьми раннього віку Гуманітарні та соціальні науки Музика та мистецтво Освіта вчителя та професійне навчання	<a href="http://www.don.ac.uk">http://www.don.ac.uk</a>
2.	Коледж Соліхал і університетський центр (Solihull College and University Centre)	Робота з дітьми, молодими людьми та підтримка молодого вчителя Комп'ютерні науки Математика Англійська мова	<a href="http://www.solihull.ac.uk">http://www.solihull.ac.uk</a>



**Програма підготовки бакалаврів за спеціалізацією  
«Освіта, психологія та навчання»  
у Кембріджському університеті**

Освіта з прагненням і поширенням знань – це одна з найважливіших та найпотужніших культурних течій змін та зростання у сучасному світі. Ці основні характеристики відображені в структурі освітнього процесу, різноманітного та інтелектуального захоплюючого курсу, який відкриває широкий спектр можливостей працевлаштування та кар'єри.

Програма спрямована на освіту, розвиток та навчання людини впродовж усього життя в різних соціальних та культурах сферах. Студенти будуть використовувати психологічну теорію та методи дослідження інтелектуального, соціального та емоційного розвитку людини від народження до дорослого життя.

Курс навчання включає перспективи біологічної, когнітивної, розвиваючої, соціальної та культурної психології. Знання та розуміння збагачуються можливостями проведення досліджень з психології та освіти під керівництвом провідних дослідників у цій галузі.

Студенти отримують багато знань, вивчаючи психологію. Психологічне розуміння посилюється розумінням та навичками з різних дисциплін обраного фаху. Наприклад, під час проведення досліджень з психології, студенти дізнаються, як аргументувати те чи інше питання по-філософськи, як брати участь у різноманітних навчальних дебатах та як виробити певну концепцію щодо того чи іншого міжнародного питання.

Освіта, як основна суспільна наука, досліджує інтелектуальний, соціальний та емоційний розвиток людини від народження до дорослого життя та роль грамотності, мови та творчості у навчанні. Вона вивчає освітні ідеї та історичний зміст, що формує освітні ідеї та рухи, а також основні

філософські принципи та політичні переконання, які представляють уявлення про систему відбору за оцінками, рівність у суспільстві, соціальне становище, боротьбу з бідністю та права людини.

У Кембріджському університеті, навчаючись за спеціалізацією «Освіта, психологія та навчання», майбутні учителі ознайомлюються з усіма цими сучасними питаннями та беруть участь у різноманітних наукових дебатах, які проводяться викладачами університету серед студентства, розвиваючи та застосовуючи різноманітні форми критичного мислення, які допоможуть у вирішенні психологічних проблем, які виникають у повсякденному житті та потребують вирішення досвідченими психологами та професіоналами, які працюють у сфері психології не один рік.

Під час першого року навчання студенти готують письмові роботи, досліджуючи певні питання:

1. Критичні дебати в освіті (введення основних тем у освіту та дослідження факультету).
2. Мова, спілкування та література (вивчення соціального, психологічного та матеріального змісту, в межах якого розвиваються розмовна мова та грамотність).
3. Навчання та розвиток людини (введення ключових понять у розвиток людини та психологію навчання, оскільки вони стосуються освіти).

На другому році навчання студенти готують інші види письмових робіт, досліджуючи інші питання. Є дві обов'язкові письмові роботи:

1. Проектування письмових досліджень (впровадження ключових методів, таких як інтерв'ю, інструменти дослідження на основі опитування, а також аналіз дискурсу та дослідницькі розробки, поєднуючи проблемний підхід до навчання з практичною діяльністю).
2. Поява освітнього мислення та систем вивчення динаміки, що формує інституалізацію різних форм освіти та наслідки для громад,

суспільства та владних відносин.

Далі студент обирає із списку інші теми, які б він хотів досліджувати. А обов'язковою темою для дослідження є тема, яка пов'язана з формальним та неформальним змістом навчання.

Третій рік передбачає виконання дисертаційного дослідження в межах 8000–10000 слів, пов'язаного з дослідженням та аналізом проблеми освіти.

Студенти, які отримують освіту в Кембріджському університеті за спеціалізацією «Освіта, психологія та навчання», мають змогу отримати необхідну інформацію від викладача, який використовує різні стилі викладання та навчання.

Лекції, які відвідують студенти дають їм лише основи того чи іншого предмета з обраної спеціальності, студенти опираються на знання, які вони отримують завдяки своїм власним дослідженням та особистому розвитку. Лекції дають змогу долучитися до найновітніших ідей та дискусій.

Семінарські та практичні заняття є більш інтерактивними, лектори вивчають певну тему більш досконало. Деякі практичні заняття є дуже корисними для майбутніх психологів, адже вони проводяться досвідченими професорами у спеціально створеній та обладнаній лабораторії, яка дає змогу спостерігати за всіма проявами та протіканнями різних психологічних процесів у людей.

Лекції, семінарські та практичні заняття зазвичай проводяться на педагогічному факультеті на Хілс-Роуді, хоча лекції для запозичення досвіду студентами психологічних спеціальностей зазвичай проводяться в інших місцях.

Важливе місце у підготовці майбутніх психологів, крім лекцій, семінарських та практичних занять займає і «супервізія». Професіонали вважають, що термін «супервізія» – це синонім до терміну «наставництво».

«Супервізії» – це інтенсивні навчальні заняття в невеликих групах, які є важливими у підготовці спеціалістів Кембріджського університету, які організовує директор із досліджень. Студенти заздалегідь подають своє

виконане дослідження у письмовій формі, маючи можливість обговорити його зі своїм керівником та іншими студентами, які відвідують з ними заняття, а далі продовжують працювати з іншими і досліджувати цю тему. Це дає їм можливість вивчити нові підходи до вирішення тієї чи іншої проблеми та глибше обговорити як задану тему, так і інші аспекти курсу. Супервізор або наставник бере на себе відповідальність за студента, яким він буде опікуватися, аналізує його індивідуальні навички, стиль та методи роботи над його дослідженням, надає регулярні академічні поради та підтримку.

**Програма підготовки бакалаврів за спеціалізацією  
«Природничі науки» у Королівському коледжі  
(King's College London)**

Королівський коледж (King's College London) – це один із найстаріших коледжів Лондонського університету. Викладачі створюють всі умови для того, щоб майбутні учителі, закінчивши своє навчання стали кваліфікованими фахівцями.

Програма підготовки включає 150 годин (тобто приблизно 10 годин на кредит) на кожні 15 кредитних модулів. Ці 150 годин охоплюють усі аспекти модуля: лекції, практичні заняття, виконання самостійних завдань, підготовка та захист курсових робіт, підготовка до іспитів, іспити.

Лекції відіграють важливу роль у підготовці майбутніх учителів, але найважливіше – це вести конспекти лекцій, адже потім буде можливість відповісти на будь-яке запитання викладача, а також вносити своє бачення того чи іншого питання та доповнювати матеріал, сказаний викладачем на лекції. Студенти також повинні закріплювати отримані знання на лекції, шляхом подальшого читання. Це потрібно зробити якнайшвидше, на це знадобиться скільки часу, скільки триває лекція.

Викладачі зазвичай представляють новий матеріал лише під час лекцій та використовують практичні заняття для подальших дискусійних обговорень тих питань, які були висвітлені на лекціях, для виконання вправ, щоб закріпити вивчений матеріал. Практичні заняття можуть не вводити новий матеріал, але вони відіграють важливу роль у навчальному процесі, а їхнє відвідування є обов'язковим. Вони потрібні для того, щоб вивчити та практикувати, як застосовувати різні ідеї, концепції та факти, які були представлені раніше на лекціях.

Деякі модулі охоплюють невеликі групові практичні заняття, на яких

студенти діляться на менші групи по 25–30 студентів у кожній. А є модулі, такі як модулі програмування, мають лабораторні заняття, які проводяться та контролюються викладачами та їхніми асистентами, надаючи студентам додаткові пояснення та підказки. Деякі лабораторні заняття оцінюються, а оцінка зараховується до кінцевих оцінок модуля.

Важливе місце у підготовці майбутніх учителів відіграє також і написання курсової роботи до певного модуля. Курсова робота є важливою частиною зарахування цього модуля, а оцінки за неї сприятимуть кінцевій оцінці за модуль (підсумковій). Але можливо і таке, що написавши курсову роботу, студент отримує оцінку, яка не сприятиме кінцевій оцінці за модуль (формульній).

Для студентів, які не мають змоги ходити на навчання або пропустили той чи інший матеріал, Королівський коледж пропонує такий спосіб здобуття освіти як он-лайн навчання. Основним середовищем для он-лайн навчання є KEATS (King's E-learning and Teaching Service). У середовищі KEATS студенти можуть знайти навчальні матеріали до всіх модулів, записатися на обраний модуль та виконувати відповідні до нього завдання.

KEATS зробив великий внесок у розвиток освіти Королівського коледжу, тому, що вмістив в свою систему лекції протягом певного року. Завдяки цьому, студентам, які пропустили заняття, або навчаються через дану систему можуть з легкістю знайти ту чи іншу лекцію, яка обов'язково записується викладачем на аудіо чи відео носій. Навіть, якщо студент був на лекції, він може зайти в систему KEATS і знайти цю саму лекцію, але це повинно бути протягом декількох годин після закінчення лекції.

Королівський коледж має певні проблеми, адже не всі аудиторії оснащені технологіями запису лекцій, тому викладач перед тим, як розпочинає читати лекцію, обов'язково повідомляє студентам чи лекція буде записуватися чи ні, чи буде зніматися на відео.

Записи лекцій призначені для того, щоб збільшити інтерес до лекції і ніколи не повинна розглядатися, як альтернатива відвідуванню студентом особисто.

**Програма підготовки бакалаврів за спеціалізацією  
«Психологія освіти» у Манчестерському університеті  
(University of Manchester)**

В Манчестерському університеті майбутні учителі вивчають біологічні, когнітивні та соціальні сфери розвитку психології, особливо у контексті освіти. Студенти вивчають різні теорії, які пов'язані з людським розвитком та проводять дослідження з метою покращення соціального, емоційного розвитку людини та її поведінки.

Протягом усього навчання, під час проходження педагогічної практики та працюючи пліч-о-пліч з професіоналами, студенти знайомляться з реальними життєвими ситуаціями.

Модулі першого курсу спрямовані на загальне розуміння психології, глибоке осмислення її змісту з позиції різних теоретичних підходів. Студенти вивчають розвиток дитинства, роль неврології в навчанні та створенні сприятливого навчального шкільного середовища.

Модулі першого курсу можуть включати такі теми:

- «Розвиток і дитинство».
- «Основи психології в класі».
- «Дослідницькі питання психології».
- «Соціальна психологія освіти».
- «Дослідницькі питання психології та освіти».

Навчальні модулі другого курсу спрямовані на розвиток дослідницьких навичок та оцінки даних, які допоможуть зрозуміти освітню психологію і консультування у професійному контексті.

Модулі другого курсу можуть включати такі теми:

- «Пізнання і навчання: наслідки для школи».
- «Лідерство у навчанні».

- «Консультація та педагогічна психологія у професійному контексті».
- «Дослідницькі питання психології та освіти (2 частина)».
- «Процеси ризику та стійкості в розвитку людини».

Навчальні плани третього курсу передбачають ознайомлення з поняттями, які допоможуть майбутнім учителям скласти для себе певний план та уявлення про те, як поводити себе з майбутніми учнями відповідно до їхнього соціального, емоційного розвитку та норм поведінки.

Модулі третього курсу можуть включати такі теми:

- «Втручання у справи школи».
- «Наука та освіта».
- «Актуальні проблеми спеціальних освітніх потреб».

Невід'ємною частиною завершального етапу навчання на бакалавраті є написання бакалаврської дисертації з обраної теми. По завершенню написання дослідження, студенти повинні оволодіти наступними навичками критичного дослідження: аналіз та синтез інформації, удосконалення та критика власних ідей, уміння визначати належні техніки дослідження, визначення тривалих термінів для самонавчання, збалансування завдань та часових рамок виконання проєктів.



**Праці українських дослідників щодо особливостей  
педагогічної підтримки майбутніх учителів**

<b>№</b>	<b>Назва праці</b>	<b>Автор, рік видання</b>
1.	«Роль консультацій у системі професійної підготовки студентів»	І. Карапузова, 2003
2.	«Педагогічна підтримка як умова самовизначення майбутніх учителів»	О. Кузнєцова, 2004
3.	«Педагогічна підтримка: визначення поняття»	І. Карапузова, 2004
4.	«Діяльність педагога в умовах педагогічної підтримки студентів»	І. Карапузова, 2005
5.	«Педагогічна підтримка: психологічний аспект»	І. Карапузова, 2005
6.	«Організація педагогічної підтримки студентів у процесі навчання»	І. Карапузова, 2005
7.	«Роль викладача в системі модульного навчання»	І. Карапузова, 2007
8.	«Педагогічна підтримка студентів у процесі їх самостійної роботи»	І. Карапузова, 2009
9.	«Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання»	І. Карапузова, 2010
10.	«Технологія організації педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання»	І. Карапузова, 2011
11.	«Педагогічна підтримка студентів із труднощами у навчально-пізнавальній діяльності»	І. Карапузова, 2011
12.	«Теоретичні основи технології організації педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання»	І. Карапузова, 2012
13.	«Особливості педагогічної підтримки майбутніх учителів в умовах педагогічного ВНЗ»	І. Карапузова, 2012
14.	«Психолого-педагогічна підтримка професійного самопізнання майбутніх учителів у фаховій підготовці» [27]	Ю. Єрмак, 2013
15.	«Педагогічна підтримка як умова самовизначення майбутніх учителів» [55]	О. Кузнєцова, 2014
16.	«Педагогічний супровід як умова формування суб'єктивної позиції майбутнього фахівця»	Н. Скрипник, 2014
17.	«Організація технології педагогічної підтримки студентів із труднощами у навчально-дослідницькій діяльності»	І. Карапузова, 2015
18.	«Вимоги до здійснення педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання»	І. Карапузова, 2015
19.	«Становлення та розвиток педагогічного дорадництва в Україні»	В. Саюк, 2015
20.	«Розвиток системи наставництва майбутніх учителів іноземних мов»	М. Бедевельська, 2016
21.	«Особливості створення моделі психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога» [33]	А. Зимянський, 2016
22.	«Етапи та завдання психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога»	А. Зимянський, 2016

23.	«Педагогічний супровід майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки»	Н. Мирончук, 2016
24.	«Педагогічна майстерня як інтерактивна форма розвитку професіоналізму вчителів української мови та літератури в умовах неформальної освіти» [129]	О. Ходацька, 2019
25.	«Педагогічна біографістика: шляхи розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів» [116]	І. Розман, І. Западінська, 2021
26.	«Формування професійно-педагогічної спрямованості у майбутніх вчителів» [98]	О. Пінська, А. Козленко, 2022
27.	«Оцінювання рівнів розвитку творчості майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки» [13]	С. Бурчак, Л. Бурчак, 2022
28.	«Сутність і структура готовності майбутніх бакалаврів освіти до використання цифрових технологій у профорієнтаційній діяльності» [83]	М. Острога, В. Шамоня, 2022
29.	«Готовність майбутніх учителів-філологів до використання мультимедійних технологій: сутність та структура» [28]	В. Желанова, 2022
30.	«Розвиток ікт-компетентності вчителів початкових класів в процесі безперервної освіти» [15]	І. Василиків, 2022
31.	«Використання потенціалу студентського самоврядування у формуванні та поглибленні цифрової компетенції майбутніх вчителів спеціальної освіти» [61]	Г. Мицик, М. Пришляк, 2022
32.	«Вітчизняний досвід формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів» [125]	Л. Тітова, 2022
33.	«Технологізація професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва в умовах університету» [54]	І. Красюк, О. Петренко, 2022
34.	«Професійно-педагогічна культура педагога як умова успішної підготовки майбутнього фахівця» [35]	Н. Казакова, 2022
35.	«Теоретико-методологічні основи концепції підготовки майбутніх педагогів до роботи в міжкультурному просторі Закарпаття» [70]	Т. Молнар, 2022
36.	«Формування вмінь майбутніх бакалаврів філології у діагностичній діяльності протягом педагогічної практики» [48]	М. Князян, Д. Романюк, Т. Телецька, А. Млинчик, 2022
37.	«Педагогічні аспекти формування лідерської компетентності майбутніх вчителів іноземних мов» [131]	Ю. Шліхтенко, 2022

**Праці українських і зарубіжних дослідників  
щодо тьюторингу майбутніх учителів**

<b>№</b>	<b>Назва праці</b>	<b>Автор, рік видання</b>
1.	«Тьюторська система та її майбутнє» ("The Tutorial System and Its Future")	Will G. Moore, 1968
2.	«Перепроекування особистої системи тьюторства» ("Re-Designing the Personal Tutoring System")	L. Anderton, 2000
3.	«Тьюторинг. Довідник із досліджень щодо вдосконалення студентських досягнень» ("Tutoring. Handbook of Research on Improving Student Achievement") [189]	G. Gawelti, 2004
4.	«Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Великої Британії»	Н. Дем'яненко, 2006
5.	«Архітектоніка тьюторингу у вищій школі»	Н. Дем'яненко, 2006
6.	«Успішний вступ на посаду молодих вчителів» ("Successful induction for new teachers")	S. Bubb, 2007
7.	«Тьюторство – технологія супроводу особистісно-професійного розвитку студентів»	Н. Дем'яненко, 2008
8.	«Посада «педагог-тьютор»: доцільність упровадження до класифікатора професій України»	Н. Дем'яненко, 2008
9.	«Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства»	А. Бойко, 2010
10.	«Генеza розвитку системи тьюторства у Великій Британії»	С. Журкіна, 2010
11.	«Шляхи впровадження тьюторської системи освіти у зарубіжних країнах»	Т. Пахомова, 2012
12.	«Порівняльна характеристика діяльності куратора академічної групи українського ВНЗ і тьютора британського університету»	М. Голубєва, А. Жулківська, 2012
13.	«Навчання в класі, яке працює: стратегії, засновані на дослідженнях, для підвищення студентських досягнень» ("Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement")	R. Marzano, 2012
14.	«Тьюторство як професійно-педагогічна позиція майбутнього вчителя»	О. Літовка, 2013
15.	«Навчитися навчати менторингу та тьюторингу майбутніх учителів» ("Learning to teach mentoring and tutoring students teachers")	The Open University, 2015
16.	«Тьюторство як простір педагогічної діяльності»	К. Осадча, 2016
17.	«Тьюторство: історія і сучасність»	С. Подпльота, 2017
18.	«Тьюторство в моральній культурі особистості»	С. Подпльота, 2017
19.	«Організаційна діяльність тьютора у закладах вищої освіти»	О. Васюк, 2017
20.	«Тьюторська діяльність: сутність основи, практика, перспективи»	А. Бойко, 2020

**Обов'язкові дисципліни, які вивчають майбутні учителі  
під час навчання у закладах вищої освіти в Україні**

<b>Обов'язкові дисципліни</b>	<b>Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта. Психологія»)</b>	<b>Сумський державний педагогічний університет імені Антона Макаренка (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та англійська мова»)</b>	<b>Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та англійська мова»)</b>	<b>Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та дошкільна освіта»)</b>
Українська мова за професійним спрямуванням (Практичний курс української мови) (Сучасна українська мова)	+	-	-	-
Методика навчання української мови	+	-	-	-
Рецептивне і комунікативне вивчення рідної мови	-	+	-	-
Іноземна мова (Іноземна мова за професійним спрямуванням) (Іноземна мова з методикою навчання) (Методика навчання іноземної мови)	+	+	+	+
Практичний курс англійської мови	-	-	+	-
Теоретичний курс англійської мови	-	-	-	-
Практична фонетика англійської мови	-	-	+	-
Філософія	+	+	+	+
Історія та культура України (Українська культура) (Історія української державності)	+	-	-	-
Педагогічні інновації в Україні і за рубежом	-	+	-	-

Педагогіка (Історія педагогіки початкової освіти)	+	-	+	-
Педагогічні технології у початковій школі	+	-	-	-
<i>Загальна психологія (Вікова та педагогічна психологія)</i>	+	-	+	-
Основи педагогічної майстерності	+	-	-	-
Основи педагогічних досліджень та моніторинг якості освіти	+	-	-	-
Математика (Методика навчання математики) (Актуальні проблеми математичної освіти вчителя початкової школи)	+	+	+	-
Інформаційно- комунікаційні технології в галузі початкової освіти (Методика навчання інформатики в початковій школі)	+	-	+	+
Фізичне виховання (Методика навчання фізкультурної освітньої галузі у початковій школі)	-	-	+	-
<i>Етика та естетика</i>	-	-	-	+
Школознавство	-	-	-	+
Методика навчання природничої освітньої галузі у початковій школі	-	-	+	-
Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі у початковій школі	-	-	+	-
Дитяча література	-	-	+	-

**Вибіркові дисципліни, які вивчають майбутні учителі  
під час навчання у закладах вищої освіти в Україні**

<b>Вибіркові дисципліни</b>	<b>Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта. Психологія»)</b>	<b>Сумський державний педагогічний університет імені Антона Макаренка (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та англійська мова»)</b>	<b>Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та англійська мова»)</b>	<b>Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та дошкільна освіта»)</b>
Технології навчання освітньої галузі «Математика» в початковій школі (Алгебраїчна пропедевтика у початковому курсі математики) (Геометрична пропедевтика у початковому курсі математики)	–	+	+	–
Технології навчання освітньої галузі «Мови і літератури»	–	+	–	–
Методологія наукових досліджень у галузі початкової освіти в початковій школі	–	+	–	–
Теоретичні основи мовної комунікації учнів початкової школи	–	–	+	–
Педагогічні технології у початковій школі	–	–	+	–
Основи педагогічної майстерності вчителя початкової школи	–	–	+	–
Педагогічні основи роботи з обдарованими учнями у початковій школі	–	–	+	–

## Продовження додатку К

Педагогічні основи співпраці вчителя початкової школи з батьками	–	–	+	–
Аналітичне читання англomовних текстів	–	–	+	–
Комунікативна граматики англійської мови	–	–	+	–
Література Великої Британії	–	–	+	–
Країнознавство Великої Британії (Країнознавство США та Канади)	–	–	+	–
Англійська література для дітей молодшого шкільного віку	–	–	+	–

**Дисципліни вільного вибору, які вивчають майбутні учителі  
під час навчання у закладах вищої освіти в Україні**

<b>Дисципліни вільного вибору</b>	<b>Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Освітньо- професійна програма «Початкова освіта. Психологія»)</b>	<b>Сумський державний педагогічний університет імені Антона Макаренка (Освітньо- професійна програма «Початкова освіта та англійська мова»)</b>	<b>Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Освітньо- професійна програма «Початкова освіта та англійська мова»)</b>	<b>Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Освітньо- професійна програма «Початкова освіта та дошкільна освіта»)</b>
Технології навчання освітньої галузі «Природознавство в початковій школі (Основи природознавства та суспільствознавства) (Методика навчання освітньої галузі «Природознавство»)	–	+	+	+
Підручничознавство	–	+	–	–
Порівняльна педагогіка Педагогіка Основи педагогіки зі вступом до спеціальності Історія педагогіки	–	+	–	–
Інноваційні технології у позакласній роботі з математики у початковій школі Методика навчання освітньої галузі «Математика»	–	+	–	–
Логіка	–	–	–	+
Релігієзнавство	–	–	–	+
Основи економічної теорії	–	–	–	–
Культурологія	–	–	+	+
Політологія	–	–	+	+
Основи інформаційних технологій	–	+	–	+



Вікова фізіологія та анатомія	-	-	-	+
Фізична культура з методикою навчання (Теорія і методика фізичного виховання)	-	-	-	+
(Теорія і методика музичного виховання)	-	-	-	+
Психологія загальна (Психологія вікова та педагогічна з основами психодіагностики) (Психологія та педагогіка дошкільна)	-	-	-	+
Основи корекційної педагогіки і психології (Соціальна педагогіка)	-	-	-	+
Педагогічна конфліктологія	-	+	-	-
Основи педагогічної діагностики в початковій школі	-	-	-	+
Основи педагогічної антропології	-	-	-	+
Сучасна українська мова з практикумом (Методика навчання української мови)	-	-	-	+
Методика навчання освітньої галузі «Мови і літератури»	-	-	-	+
Культура фахового мовлення	-	-	-	+
Методика навчання письму	-	-	-	+
Дитяча література (Сучасна дитяча література)	-	-	-	+
Методика навчання літературного читання	-	-	-	+
Моніторинг знань учнів з мови та літературного читання в початковій школі	-	+	-	-
Теорія і практика ораторського мистецтва у підготовці вчителя початкової школи	-	+	-	-

Лінгводиктичні засади формування комунікативної компетентності вчителя початкової школи	-	+	-	-
Ділова іноземна мова	-	-	-	+
Загальнотеоретичний курс англійської мови	-	+	-	-
Усне та писемне мовлення іноземною мовою у початковій школі	-	+	-	-
Модернізація освітнього процесу з англійської мови у початковій школі	-	+	-	-

### Проходження практики майбутніми учителями в Україні

Педагогічна практика	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта. Психологія»)	Сумський державний педагогічний університет імені Антона Макаренка (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та англійська мова»)	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та англійська мова»)	Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та дошкільна освіта»)
	Навчальна практика в початковій школі Навчальна (ознайомча) практика з психології Виробнича практика в оздоровчих таборах Виробнича практика з психології в закладах освіти Виробнича практика в початковій школі	Педагогічна практика в школі	Виробнича (педагогічна) практика	Культурологічна практика (безвідривна, позакредитна) Навчальна (польова) Пропедевтична Педагогічна практика

**Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»  
(загальний огляд) (переклад джерела [285])**

Вчителі ставлять освіту своїх учнів на перше місце і несуть відповідальність за досягнення найвищих стандартів у роботі та поведінці. Вчителі діють чесно і сумлінно; мають глибокі знання у викладанні свого предмета; постійно вдосконалюють свої знання і навички як вчителі; будують позитивні професійні відносини; працюють з батьками в інтересах дітей.

**Частина перша: викладання**

Учитель повинен:

1. Ставити високі вимоги, які надихають та мотивують учнів:
  - створити безпечне та стимулююче середовище для учнів, яке ґрунтується на взаємній повазі;
  - ставити цілі, які розширюють можливості учнів з будь-яким досвідом, здібностями та нахилами;
  - постійно демонструвати позитивне ставлення, цінності та поведінку, яку вчитель очікує від учнів.
2. Сприяти досягненню учнями хороших успіхів і результатів:
  - нести відповідальність за успішність, прогрес і результати учнів;
  - усвідомлювати здібності учнів, їхні попередні знання і планувати викладання, орієнтуючись на них, спрямовувати учнів на рефлексію досягнутого ними прогресу та їхні нові потреби;
  - демонструвати знання та розуміння того, як учні навчаються і як це впливає на викладання;
  - заохочувати учнів до відповідального та сумлінного ставлення до власної роботи та навчання.

3. Продемонструвати хороші знання свого предмета та навчальної програми:

- мати ґрунтовні знання з відповідного предмета та навчальної програми, підтримувати інтерес учнів до них, а також вирішувати певні непорозуміння;
- демонструвати критичне розуміння змін, які відбуваються у навчальній дисципліні, а також пропагувати цінність наукової діяльності;
- демонструвати розуміння та брати на себе відповідальність за просування високих стандартів грамотності, артикуляції та правильного використання стандартної англійської мови, незалежно від того, який предмет викладає вчитель;
- якщо вчитель викладає читання на початковому етапі, то має продемонструвати чітке розуміння систематичної, синтетичної фонетики;
- якщо вчитель викладає математику на початковому етапі, то має продемонструвати чітке розуміння відповідних стратегій викладання.

4. Планувати та проводити добре структуровані уроки:

- передавати знання та розвивати розуміння через ефективне використання часу на уроці;
- прищеплювати любов до навчання та розвивати інтелектуальну допитливість дітей;
- задавати домашні завдання та планувати інші позакласні заходи для закріплення та поглиблення набутих учнями знань і умінь;
- систематично розмірковувати над ефективністю уроків та підходів до викладання;
- сприяти розробці та забезпеченню цікавої навчальної програми у відповідній предметній галузі.

5. Адаптувати викладання відповідно до сильних сторін і потреб усіх учнів:

- знати, коли і як правильно диференціювати, використовувати підходи, які дозволяють ефективно навчати учнів;
- мати чітке розуміння того, як низка чинників може перешкоджати здатності учнів навчатися, і як найкраще їх подолати;
- демонструвати обізнаність щодо фізичного, соціального та інтелектуального розвитку дітей і вміти адаптувати викладання до підтримки навчання учнів на різних етапах розвитку;
- мати чітке розуміння потреб усіх учнів, у тому числі і учнів з особливими освітніми потребами; з високими здібностями; зі знанням англійської мови як додаткової; з обмеженими можливостями та вміти використовувати та оцінювати різні підходи до викладання, залучення та підтримки.

6. Точно і продуктивно використовувати оцінювання:

- знати і розуміти, як оцінювати відповідний предмет і навчальну програму, у тому числі і законодавчі вимоги до оцінювання;
- використовувати формальне та підсумкове оцінювання для забезпечення прогресу учнів у навчанні;
- використовувати відповідні дані для моніторингу прогресу, визначення цілей та планування наступних уроків;
- надавати учням регулярний зворотний зв'язок, як усно, так і за допомогою точних вказівок та заохочувати їх реагувати на зворотний зв'язок.

7. Ефективно керувати поведінкою, щоб забезпечити якісне та безпечне навчальне середовище:

- мати чіткі правила та розпорядок поведінки в класі, а також брати на себе відповідальність за заохочення гарної та ввічливої поведінки як у класі, так і на території школи, відповідно до

шкільної політики;

- мати високі очікування щодо поведінки та встановлювати рамки для дисципліни за допомогою різноманітних стратегій, використовуючи похвалу, покарання та заохочення, послідовно та справедливо використовувати їх;
- ефективно керувати класом, використовуючи підходи, які відповідають потребам учнів, щоб залучати та мотивувати їх до навчання;
- підтримувати добрі відносини з учнями, користуватися належним авторитетом і діяти рішуче, коли це необхідно.

#### 8. Виконувати ширші професійні обов'язки:

- робити позитивний внесок у життя та етику школи;
- розвивати ефективні професійні відносини з колегами, знаючи як і коли звертатися за порадою та підтримкою до фахівців;
- ефективно використовувати допоміжний персонал;
- брати на себе відповідальність за вдосконалення викладання шляхом відповідного професійного розвитку, реагуючи на поради та відгуки колег;
- ефективно спілкуватися з батьками щодо досягнень та благополуччя учнів.

### **Частина друга: особиста та професійна поведінка**

Очікується, що вчитель має демонструвати незмінно високі стандарти особистої та професійної поведінки. Наступні твердження визначають поведінку та ставлення, які встановлює необхідний стандарт поведінки протягом усієї кар'єри вчителя.

- Вчителі підтримують довіру громадськості до своєї професії та дотримуються високих стандартів етики та поведінки в школі та поза нею, а саме:

- ставляться до учнів з гідністю, будуючи відносини, що ґрунтуються на взаємній повазі, і завжди дотримуються належних меж, що відповідають професійній позиції вчителя;
  - беруть до уваги необхідність забезпечення благополуччя учнів, відповідно до законодавчих положень;
  - проявляють толерантність і повагу до прав інших людей;
  - не підривають фундаментальні британські цінності, які охоплюють демократію, верховенство права, особисту свободу та взаємоповагу, а також толерантність до людей з іншими віросповіданнями та переконаннями;
  - несуть відповідальність за те, щоб особисті переконання не виражалися у спосіб, який експлуатує вразливість учнів або може підштовхнути їх до порушення закону.
- Вчителі повинні належним чином, професійно ставитися до етики, політики та практики школи, в якій вони викладають і підтримувати високі стандарти щодо власної відвідуваності та пунктуальності.
- Вчителі повинні розуміти та завжди діяти в межах законодавчих структур, які визначають їхні професійні обов'язки та відповідальність.



## Список публікацій здобувача

### Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

#### Статті у наукових фахових виданнях України

1. Палагута І. В. Основні форми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великобританії. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2016. № 1(27). С. 84–90.
2. Палагута І. В. Педагогічна підтримка професійного самопізнання майбутніх учителів у їхній фаховій підготовці. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2016. Вип. 14. С. 364–369.
3. Палагута І. В. Етапи організації педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії. *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка*. Дрогобич, 2017. С. 129–138.
4. Палагута І. В. The organization of pedagogical support of future teacher's professional development. *Порівняльно-педагогічні студії*. Умань, 2017. № 2(32). С. 12–16.
5. Palaguta I. Support to teacher's professional development in Ukraine and England: evidence from TALIS survey. *Studies in comparative education*. 2019. № 1(37). P. 46–53.
6. Palaguta I. Pedagogical support of future teacher's professional development in Ukraine. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 2. С. 51–55.
7. Заболотна О. А., Палагута І. В. Менторинг як форма педагогічної підтримки майбутніх учителів в Україні та Великій Британії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2021. С. 273–283.
8. Palaguta I. Foreign language future teacher's pedagogical support in Ukraine. *Педагогічні науки: теорія та практика*. Запоріжжя, 2022. № 1. С. 160–167.

### Статті у наукових виданнях інших держав

9. Palaguta I. Pedagogical support of future teacher's professional self-knowledge. *Sciences of Europe*. 2021. № 64. P. 20–23.
10. Palaguta I. Preparation of teachers-tutors for using information and communication technologies in the educational process. *Sciences of Europe*. 2022. № 87. P. 8–11.
11. Palaguta I. The role of counseling services in future teachers' pedagogical support in universities and colleges of Great Britain. *Sciences of Europe*. 2023. P. 62–64.

### Опубліковані праці апробаційного характеру

12. Палагута І. В. Основні підходи до організації педагогічної підтримки майбутніх вчителів іноземної мови у процесі навчання. *Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Умань: ФПО Жовтий О. О., 2015. С. 217–219.
13. Палагута І. В. Тьюторство як одна із форм підтримки майбутнього учителя у Великій Британії. *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст*: матеріали Міжнар. наук. конф. Умань, 2017. С. 82–85.
14. Палагута І. В. Педагогічна підтримка вчителя-початківця у Великій Британії. *Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні*: матеріали I-ї Міжнар. наук. конф. Київ: УАДО, 2017. С. 140–143.
15. Палагута І. В. Tutoring as one of the main forms of future teacher's support in Great Britain. *Імплементация європейських освітніх стандартів в українські освітні дослідження*: матеріали II-ї Міжнар. наук. конф. Київ: УАДО, 2018. С. 111–113.
16. Palaguta I. Teacher's training improvement in Great Britain: experience for Ukraine. *Сучасний рух науки*: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Дніпро, 2019. С. 670–675.
17. Палагута І. В. Основні підходи до проблеми тьюторства як однієї із

- форм педагогічної підтримки молодого фахівця. *Наука и образование в условиях цивилизационных изменений*: матеріали 1-ой Міжнарод. науч.-практ. конф. Лодзь (Польща), 2019. С. 10–14.
18. Палагута І. В. Main approaches to future teacher's tutoring in Ukraine. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії*: матеріали ХІ Міжнарод. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав, 2021. С. 64–65.
19. Palaguta I. Mentoring of Ukrainian future teachers during their professional development. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі*: матеріали ІV Всеукр. (з міжнарод. участю) наук.-практ. конф. молодих учених. Харків, 2022. С. 226–228.
20. Палагута І. В. Консалтинг як одна із форм педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх педагогів у Великій Британії. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика*: матеріали ХІІІ Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. Умань, 2022. С. 181–185.
21. Палагута І. В. Роль педагогічного консалтингу у професійному становленні молодого фахівця. *Соціально-гуманітарні студії: інновації, виклики та перспективи*: матеріали І Міжнарод. наук. конф. Житомир, 2023. С. 365–368.

### Відомості про апробацію результатів дослідження

1. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (м. Умань, 2015). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Основні підходи до організації педагогічної підтримки майбутніх вчителів іноземної мови у процесі навчання».
2. Міжнародна наукова конференція «Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст» (м. Умань, 2017). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Тьюторство як одна із форм підтримки майбутнього учителя у Великій Британії».
3. Міжнародна наукова конференція УАДО «Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні» (м. Київ, 2017). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Педагогічна підтримка вчителя-початківця у Великій Британії».
4. II Міжнародна наукова конференція УАДО «Імплементация європейських освітніх стандартів в українські освітні дослідження» (м. Київ, 2018). Форма участі – заочна, публікація на тему: “Tutoring as one of the main forms of future teacher’s support in Great Britain”.
5. VIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасний рух науки» (м. Дніпро, 2019). Форма участі – заочна, публікація на тему: “Teacher’s training improvement in Great Britain: experience for Ukraine”.
6. Міжнародна науково-практична конференція «Наука и образование в условиях цивилизационных изменений» (м. Лодзь (Польща), 2019). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Основні підходи до проблеми тьюторства як однієї із форм педагогічної підтримки молодого фахівця».
7. XLI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Проблеми

та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії» (м. Переяслав-Хмельницький, 2021). Форма участі – заочна, публікація на тему: “Main approaches to future teacher’s tutoring in Ukraine”.

8. IV Всеукраїнська (з міжнародною участю) науково-практична конференція молодих учених «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі» (м. Харків, 2022). Форма участі – заочна, публікація на тему: “Mentoring of Ukrainian future teachers during their professional development”.
9. XIII Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика» (м. Умань, 2022). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Консалтинг як одна із форм педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх педагогів у Великій Британії».
10. I Міжнародна наукова конференція «Соціально-гуманітарні студії: інновації, виклики та перспективи» (м. Житомир, 2023). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Роль педагогічного консалтингу у професійному становленні молодого фахівця».

## Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ  
 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)  
 3-45-82, E-mail: [post@udpu.edu.ua](mailto:post@udpu.edu.ua) УДПУ імені Павла Тичини р/р UA14 820172 0343 12100 22 0000 4420,  
 банк одержувача Державна казначейська служба України, м. Київ МФО 820172, код 02125639

20.01.2023 № 107/01  
 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Г

Г

Г

Г

### ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Палагути Ілони Василівни  
 на тему: «Педагогічна підтримка професійного розвитку майбутніх учителів у  
 Великій Британії»  
 за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Результати наукового пошуку Палагути Ілони Василівни впроваджено в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини в межах підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, зокрема при викладанні дисциплін «Компаративна педагогіка» та «Англійська мова у науковому спілкуванні» з метою удосконалення підготовки майбутніх педагогів в Україні.

Впровадження в освітній процес результатів дисертаційного дослідження Палагути Ілони Василівни позитивно вплинуло на розширення знань аспірантів про організацію педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів за кордоном, а саме у Великій Британії, формування зацікавленості аспірантів у засвоєнні нового навчального матеріалу, а також перспектив запровадження британського досвіду в Україні, який стосується педагогічної підтримки українських майбутніх учителів.

Висловлюємо переконання щодо високої теоретичної та практичної значущості проведеного дослідження, а також щодо доцільності його подальшого впровадження з метою покращення підготовки майбутніх фахівців та надання їм належної педагогічної підтримки під час їхнього професійного становлення в Україні.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Палагути Ілони Василівни на здобуття вищої освіти ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки обговорено і схвалено на засіданні кафедри теорії та практики іноземних мов, протокол № 7 від 24 листопада 2022 року.

09490 Перший проректор



Андрій ГЕДЗИК



Міністерство освіти і науки України  
**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**  
**(ЖДУ)**

вул. В. Бердичівська, 40, м. Житомир, 10008 /факс (0412) 43-14-17  
 E-mail: [zu@zu.edu.ua](mailto:zu@zu.edu.ua) Web: [www.zu.edu.ua](http://www.zu.edu.ua)  
 код ЄДРПОУ 02125208

23.09.2022 № 862/01

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**  
**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Палагути Ілони Василівни**  
**на тему: «Педагогічна підтримка професійного розвитку майбутніх учителів у Великій**  
**Британії»**  
**за спеціальністю 011- освітні, педагогічні науки**

В освітній процес Житомирського державного університету імені Івана Франка з метою підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю, впроваджено наукові результати дослідження Палагути І.В. «Педагогічна підтримка професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії», де комплексно і системно висвітлено питання педагогічної підтримки майбутніх учителів під час їхнього професійного становлення.

І.В. Палагутою запропоновано для впровадження в освітній процес результатів педагогічних досліджень щодо надання педагогічної підтримки майбутнім учителям у Великій Британії, що сприяло формуванню у студентів інтересу до закордонного досвіду надання педагогічної підтримки майбутнім фахівцям, позитивному впливу на розвиток педагогічного мислення, формуванню готовності до використання педагогічних умінь і навичок у практичній діяльності, а також можливості запровадження провідного британського досвіду в Україні.

Впровадження в освітній процес положень та рекомендацій, викладених у наукових публікаціях І.В. Палагути сприяло збагаченню професійних знань студентів, що свідчить про належний науково-теоретичний рівень та практичну спрямованість дисертаційного дослідження, а відтак дає підстави зробити висновок про доцільність його подальшого впровадження в навчальний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження Палагути Ілони Василівни на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 011- освітні, педагогічні науки обговорено і затверджено на засіданні кафедри міжкультурної комунікації та іншомовної освіти, протокол № 2 від 14 вересня 2022 року.

Завідувач кафедри міжкультурної комунікації  
та іншомовної освіти

Валентина ПАПІЖУК

Проректор з наукової та  
міжнародної роботи

Тетяна БОЦЯН





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені А.С. МАКАРЕНКА**

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02  
 E-mail: [rector@sspu.edu.ua](mailto:rector@sspu.edu.ua) Код ЄДРПОУ 02125510

13.09.2022 № 1928 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**  
**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Палагути Ілони Василівни**  
**на тему: «Педагогічна підтримка професійного розвитку майбутніх**  
**учителів у Великій Британії»**  
**за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

В умовах швидкозмінного суспільства, зростання економічної та географічної мобільності фахівця, загострюється проблема його відповідності потребам безпосередньої діяльності. Суспільству необхідний учитель, який здатний швидко мислити і нестандартно діяти в мінливій сфері сучасної освіти. Закордонний досвід щодо надання педагогічної підтримки такому майбутньому фахівцеві є особливо цінним. Це засвідчує актуальність дисертаційного дослідження Палагути Ілони Василівни.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Палагути Ілони Василівни здійснювалося в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка під час вивчення курсів «Теорія та методика викладання у вищій школі» (третій рівень вищої освіти), «Порівняльна педагогіка вищої школи та позашкілля» (другий рівень вищої освіти), що сприяло розширенню та поглибленню знань майбутніх педагогів про особливості підготовки майбутніх учителів за кордоном, зокрема у Великій Британії, формуванню інтересів магістрантів та аспірантів до засвоєння змісту навчального матеріалу, можливості запровадження провідного британського досвіду в Україні.

Апробація результатів дисертаційного дослідження підтверджує їхнє теоретичне і практичне спрямування, доводить доцільність подальшого їхнього впровадження в навчальний процес з метою ефективної підготовки майбутніх фахівців в умовах реформування освіти.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження Палагути Ілони Василівни на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки, протокол № 1 від 30 серпня 2022 року.

Проректор з наукової роботи



О. Ю. Кудріна





Міністерство освіти і науки України

**НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ**

вул. Графська, 2, м. Ніжин, Чернігівська обл., 16602  
тел.: (04631) 7-19-67, факс: (04631) 2-53-09  
e-mail: ndu@ndu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125668

22.09.2022 № 04/551

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Палагути Ілони Василівни  
на тему: «Педагогічна підтримка професійного розвитку майбутніх  
учителів у Великій Британії»  
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

У Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження Палагути Ілони Василівни на тему: «Педагогічна підтримка професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії».

Безперечним є те, що матеріали дисертаційного дослідження, які подані у наукових статтях, у своїй сукупності спрямовані на вирішення важливої наукової проблеми – обґрунтування теорії і узагальнення практики надання педагогічної підтримки майбутнім учителям, зокрема під час їхнього професійного розвитку у Великій Британії, визначення перспектив використання британського досвіду в Україні.

Запропоновані автором продуктивні ідеї, теоретичне обґрунтування організації педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів у Великій Британії дало змогу більш повно та системно досягнути актуальні проблеми сучасної педагогічної компаративістики.

Апробація результатів дисертаційного дослідження Палагути Ілони Василівни здійснювалася при вивченні педагогічних дисциплін, зокрема: «Актуальні проблеми сучасної педагогічної науки», «Історія педагогіки», «Теорія і історія вищої освіти України», що дало змогу збагатити їх зміст ідеями щодо педагогічної підтримки майбутніх учителів, рекомендаціями щодо використання британського досвіду в українській освіті.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Палагути Ілони Василівни на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки обговорено й затверджено на засіданні кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту, протокол № 10 від 18 червня 2022 року.

Ректор



*(Handwritten signature)*

Олександр Самойленко