

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Стаття присвячена дослідженню сучасної концепції неперервної педагогічної освіти. Проаналізовано особливості теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів у країнах Західної Європи. З'ясовано, що у педагогічній підготовці європейських країн є багато спільних рис, зокрема, обов'язкове поєднання загальноосвітньої, спеціальної, психолого-педагогічної, практичної підготовки. Охарактеризовано найпоширеніші моделі педагогічної підготовки: паралельна, послідовна, інтегрована.

Ключові слова: вчитель, моделі підготовки вчителя, професійна діяльність, професійна підготовка, теоретична підготовка, практична підготовка.

Постановка проблеми. У Педагогічній Конституції Європи зазначено, що "...майбутнє кожного народу, країни і співдружність народів значною мірою залежать від якісної підготовки майбутніх педагогів. Нині європейські країни пропонують розмаїття моделей здійснення такої підготовки як за змістом, так і за формою. Об'єднавчі освітні процеси, що відбуваються в сучасній Європі, спонукають до пошуку спільних засад складної архітектури професійної підготовки педагогів" [11]. Вперше підготовлений спільно вченими України, Литви і Німеччини документ стосується важливої проблеми пошуку єдиної ціннісної та методологічної платформи підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ ст. Конституція охоплює основні параметри педагогічної освіти, як то принципи розвитку, зміст, умови, очікувані результати реалізації.

Нормативні основи професійної педагогічної підготовки закладені Рекомендаціями МОП/ЮНЕСКО про статус учителів (1966 р.) та Рекомендаціями ЮНЕСКО про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів (1997 р.), Лісабонськими домовленостями (1997 р.) щодо визнання Болонського процесу стосовно створення європейського простору у сфері вищої освіти, Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО-2011) [11].

Підготовка вчителя для національної системи освіти на сучасному етапі розвитку суспільства – особливий аспект, оскільки саме вчитель відповідає за формування вільної особистості, яка повинна не тільки володіти певним запасом знань і професійною компетентністю, а й об'єднувати в собі інтелектуальний потенціал з моральною свідомістю та громадською відповідальністю. У зв'язку з цим у процесі гармонізації європейського освітнього простору підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів вимагає особливої уваги. Дуже важливий цей аспект і для України, особливо в контексті освітніх реформ і процесу євроінтеграції. Реформуючи українську педагогічну освіту, слід брати до уваги прогресивний досвід зарубіжних країн. Сучасна різноманітність підходів та стратегій підготовки учителів зумовлена історичними, соціальними, культурними та економічними чинниками розвитку кожної країни.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що сучасна Європа надає великого значення професійній підготовці вчителя до педагогічної діяльності. Українські вчені досліджували підготовку учителів переважно у високорозвинених країнах, таких як США, Німеччина, Велика Британія. Так, проблемам розвитку освіти у Великій Британії присвячені дослідження таких науковців: Г. Алексевич, В. Базуріна, Н. Лавриченко, Л. Латун, О. Локшина; систему підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині вивчали В. Гаманюк, Т. Вакуленко; систему підготовки педагогічних кадрів у Норвегії – В. Семилетко. До ґрунтовних робіт, які були виконані на матеріалах декількох країн, належать дослідження О. Сухомлинської; професійну підготовку учителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ ст. досліджувала Л. Пуховська.

Виклад основного матеріалу. Підготовка учителів є одним із провідних завдань освіти, оскільки вчитель був, є і залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цілі. Поняття "професійна підготовка вчителя" змінювалося разом із еволюцією поглядів на мету навчання і виховання, уявленнями про його професійні характеристики і якості. Кожна країна зацікавлена в тому, щоб підготувати таких учителів, які б знали наукову теорію і володіли сучасною методикою навчання дітей та молоді.

Про це свідчать і важливі документи міжнародних організацій, присвячені учителю, його функціям, ролі і статусу в сучасному технологічно-інформаційному суспільстві. Ще в кінці 60-х років минулого століття була прийнята Рекомендація ЮНЕСКО про статус учителів. Ця рекомендація була першим міжнародно-правовим документом, що регламентував професійне та соціально-економічне положення вчителя, визначав механізм міжнародного контролю за виконання державами, членами ЮНЕСКО, положень Рекомендації.

У ці ж роки були закладені основи неперервної педагогічної освіти. Вперше термін "неперервна освіта" був вжитий у 1968 році в матеріалах генеральної конференції ЮНЕСКО. І з того часу активно вживається у педагогічній науці, не зважаючи на розбіжності у тлумаченні його змісту. Термін "неперервна освіта" має три значення: 1) неперервна освіта як освіта протягом трудового життя людини; 2) неперервна освіта як освіта протягом всього життя людини – "освіта крізь усе життя"; 3) неперервна освіта як безперервний глобальний

процес накопичення, збереження і приросту (збільшення) людьми буденного і наукового знання протягом всієї історії людства [6].

Так, у серпні 1975 року на 35 сесії ЮНЕСКО відбулась спеціальна міжнародна конференція з питань освіти, в документі, якій зазначалось, що не можливо надати майбутньому вчителю всі необхідні для його професійної діяльності знання та уміння. Це обумовлено постійним оновленням і розвитком загальних і педагогічних знань, постійними змінами, що відбуваються в педагогічних системах, а також зростанням творчого характеру педагогічної діяльності. Саме тому початкова підготовка до професії повинна розглядатись у процесі безперервної педагогічної освіти вчителів, як перша фундаментальна стадія.

У 90-ті роки ХХ століття в Європі відбулись істотні зміни в змісті професійної педагогічної освіти. У першу чергу змінилось співвідношення загальноосвітнього, спеціально-предметного й професійного (психолого-педагогічного та методичного) компонентів підготовки спеціалістів. Почала проявлятися тенденція до встановлення оптимального науково обґрунтованого балансу між дисциплінами різних циклів, теоретичними та практичними циклами. Велика увага приділяється педагогічній спеціалізації студентів, у багатьох країнах вона тепер починається з перших курсів. Головна ідея полягає в тому, що університети повинні підготувати спеціалістів високого професійного рівня, які були б готові виконувати свої поліфункціональні обов'язки одразу після завершення навчання.

Сучасна концепція неперервної педагогічної освіти в світі виглядає таким чином:

- початкова фундаментальна педагогічна освіта забезпечується у стінах педагогічних коледжів, інститутів або університетів, при цьому в усіх країнах на сучасному етапі яскраво простежується тенденція переходу на університетську педагогічну освіту;

- період адаптації та становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом досвідчених учителів школи, що триває від одного до трьох років;

- підвищення кваліфікації працюючих учителів відбувається на короткочасних і довготривалих курсах, що відбувається в ВНЗ, спеціальних закладах підвищення або удосконалення кваліфікації, учительських центрах і школах;

- самоосвіта вчителів.

Вимоги до сучасного вчителя передбачають наявність у нього глибоких знань предмета викладання, володіння передовими педагогічними методами та його здібність до побудови професійної діяльності на рефлексивній основі. Так, спільно прийнята рекомендація на рівні міністрів освіти країн ЄС вказує на необхідність наявності у майбутніх педагогів по завершенню початкової педагогічної освіти, таких важливих умінь: здатність формувати в процесі навчання універсальні (і такі, що переносяться) навчальні компетенції учнів; уміння формувати безпечне та привабливе освітнє середовище; здатність ефективно викладати в гетерогенних класах з учнями з різних соціальних і культурних середовищ у широкому спектрі їхніх здібностей і потреб; здатність будувати свою професійну діяльність у співпраці з колегами, батьками учнів і соціальним оточенням школи; здатність до побудови нового знання та інновацій як наслідок участі в рефлексивній практиці та наукових дослідженнях; здатність до самостійного навчання в процесі власного професійного розвитку.

За європейськими нормами педагогічна освіта повинна давати майбутньому вчителю достатній рівень кваліфікації, що дозволяє за рахунок великої кількості програм післядипломної освіти забезпечити мобільність між різними секторами та професіями в середині освіти (від викладання в дитячих навчально-виховних закладах до викладання у ВНЗ). При цьому підготовка вчителів в європейських країнах відбувається в різних навчальних закладах (університетах, коледжах, спеціальних інститутах) з різним терміном підготовки. Наприклад, термін підготовки вчителя початкової школи складає від трьох до п'яти років, середня тривалість педагогічної освіти на здобуття середнього рівня становить 4,5 роки, а на вищого рівня – 4,8 років. Зауважимо, що специфіка типології вищих педагогічних навчальних закладів Західної Європи обумовлена особливостями соціокультурного рівня суспільного розвитку кожної країни. Тому кожний з національних структур педагогічної освіти притаманний ряд специфічних характеристик, що представляють національну самобутність.

У деяких країнах, зокрема в Німеччині, університети відповідають за теоретичну частину підготовки майбутнього вчителя, а місцеві органи народної освіти і школи – за практичну. У Франції загальна й спеціальна підготовка вчителя середньої школи проходить в університеті, а професійно-педагогічна (теоретична й практична) – у спеціальних центрах. У Великобританії нині вибудовується нова модель, за якою університети здійснюють цілісну теоретичну підготовку вчителів, а практична професійна підготовка повністю переноситься в школу.

Метою сучасної професійної освіти за кордоном є забезпечення багатопрофільної підготовки студентів. У багатьох країнах майбутнім педагогам не лише дозволяється, а рекомендується і зобов'язується одночасна професійна підготовка із декількох учительських спеціальностей. Так, у більшості європейських країн програми підготовки вчителів середньої школи передбачають спеціалізацію з одного чи двох предметів. Переважно поєднання предметів спеціалізації визначається нормативними документами. Проте в Австрії, Великобританії, Фінляндії учителі мають право вибрати обидва предмети за своїм бажанням [7].

Підготовка повинна бути орієнтована, з однієї сторони, на конкретну сферу практичної діяльності, з іншої – містити елементи більш широкого професійного профілю, вважають європейські вчені. Кваліфікація повинна бути гнучкою, щоб фахівець міг легко перебудуватися відповідно до мінливих вимог і мав можливість постійного професійного зростання. Це можливо за умови фундаментальної наукової підготовки, раціонального поєднання елементів теоретичного навчання і професійної практики [7]. Також у програмах навчання пропонуються різноманітні спеціалізації.

Звертаючись до зарубіжного досвіду пошуку нових концепцій підготовки вчителів, ряд авторів [7] виділяє серед них такі: прогресивну, з концентруванням на підготовці вчителя до бачення, аналізу й

розв'язання проблем діяльності у швидкозмінюваному оточенні; персоналістичну, з наголосом на формуванні особистості вчителя; загальноосвітню, із засвоєнням різноманітної інформації з багатьох сфер, корисну в роботі з розвиненою сучасною молоддю; всебічну підготовку з наданням учителю кількох компетенцій із досягненням рівноваги між головними компонентами професійної кваліфікації – науковими знаннями, системою цінностей, педагогічним умінням та навичками.

Принципові відмінності існують між так званими однофазною та двофазною моделями базової підготовки вчителів. За першої учитель, успішно завершивши базову підготовку, може одразу посісти педагогічну посаду. За другої – теоретична підготовка майбутніх учителів зосереджується у вищому навчальному закладі (перша фаза), а практична (друга фаза) – переноситься в школу й спеціальні регіональні центри. На другій фазі практична робота в школі поєднується з навчанням на спеціальних курсах, де засвоюються методики викладання спеціальних дисциплін і питання психолого-педагогічної підготовки. Статус повноправного вчителя надається лише після успішного завершення другої фази навчання, написання диплома та складання державного іспиту.

Взаємозв'язок та взаємопов'язаність складових навчальної програми загальної освіти, професійно-педагогічної та спеціальної підготовки простежується у функціонуванні кількох найпоширеніших моделей.

Перша – "паралельна" – будується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми протягом усього терміну підготовки майбутнього вчителя. Наприклад, в Англії, вузівська підготовка вчителів на першому етапі відбувається на педагогічних факультетах університетів і інститутів, в коледжах і вищих школах з наступним отриманням ступеня бакалавра освіти, наук або мистецтва і після здачі певних екзаменів – статусу кваліфікованого вчителя. Потім студент продовжує подальше навчання в магістратурі і в подальшому за бажанням – у докторантурі. Таким чином, абітурієнт при вступі до педагогічного закладу потрапляє до багаторівневої системи освіти, де для одержання диплома бакалавра освіти проходить чотирирічну програму базової підготовки вчителя, що передбачає паралельне вивчення всіх означених компонентів цілісної підготовки.

Друга модель – "інтегрована" – вивчення складових навчальної програми здійснюється не тільки одночасно, а й у взаємозв'язку одна з одною загалом на професійно доцільних темах та через інтеграцію теорії з практикою. Особливо поширена названа модель у скандинавських країнах переважно в галузі підготовки вчителів початкової школи.

Третя модель – "послідовна" – є найпоширенішою в Західній Європі. Вона передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й навчальну практику – на другому, завершальному етапі. Існує кілька варіантів "послідовних моделей", серед яких вирізняється "цюріхська модель" (психолого-педагогічна підготовка здійснюється раніше від вивчення спеціальних дисциплін і методик їх викладання). Наприклад, у німецькій системі вищої професійної освіти університети завжди були і є сьогодні основним ланцюгом підготовки педагогічних кадрів. Традиційно навчання ц університет включає дві фази. Перша – це теоретична підготовка (*studium*). Під час теоретичної підготовки головна увага приділяється вивченню двох-трьох спеціальних предметів, що в подальшому буде викладати студент. На його практично-педагогічну підготовку виділяється тільки 11 % навчального часу. Термін навчання залежить від типу школи, в якій студент буде працювати, а саме: для початкового та першого ступеня школи термін підготовки вчителя в першій фазі складає шість семестрів (три роки), для другого ступеня – вісім-дев'ять семестрів (чотири з половиною роки). У кінці першої фази навчання обов'язкова складання державного екзамену, що зазвичай включає такі складові:

- перший і другий предмети викладання;
- педагогіка (психологія і педагогіка школи);
- один із предметів суспільно-наукового циклу – філософія, політологія, соціологія.

Після державного екзамену студенти переходять у другу фазу навчання, що носить суто практичний характер і називається референдарієм. Студент починає проводити десять уроків на тиждень у навчальному закладі. Керує цією практикою та контролює її вчитель-предметник. Паралельно проводяться заняття з методики і педагогіки (2-4 години на тиждень) у формі семінарів-обговорень. Студенти працюють за індивідуальними графіками.

Різнорівнісність моделей педагогічної освіти в Європі передбачає широкий спектр адаптації цього процесу до трьохступеневої системи (бакалавр – магістр – доктор) Болонського процесу. В той же час у більшості європейських країн простежується прагнення пристосування традиційних моделей підготовки вчителя до двохступеневої системи (бакалавр – магістр).

По-різному розглядається питання в європейських країнах щодо відношення теоретичної та практичної підготовки. Так, обсяг практичної підготовки вчителів у різних країнах Європи коливається від 17 до 70 відсотків для вчителів початкових класів з максимумом практики в Ірландії, Фінляндії, Словенії. Для основної школи – від 9 до 58 відсотків, більше ніж 50 % у Бельгії, Німеччині, на Мальті. Для вчителів старшої школи обсяг практичної підготовки рідко сягає більше 30 %. Головна проблема при цьому крім обсягу практичної підготовки – різниця між практичною та теоретичною освітою. На думку OECD (Організація економічного співробітництва і розвитку – міжнародна організація, що об'єднує 34 найбільш економічно розвинених країни) зменшення цього розриву передбачає створення шкільно-університетських партнерств як на рівні освітньої системи, так і на рівні конкретної школи. Учителя, які керують практичною підготовкою студентів у цих школах, повинні розглядатись як повноцінні професійні партнери даного процесу. Аналіз професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у країнах Західної Європи доводить, що в останні десятиріччя саме практична спрямованість навчання займає провідне місце у формуванні важливих практичних навичок і вмінь, що необхідні для майбутньої успішної роботи з дітьми. Практичну спрямованість підготовки педагогів

вважають у західних країнах однією з важливих організаційних умов розвитку системи західноєвропейської педагогічної освіти.

У різних моделях підготовки вчителів у країнах Європейського Союзу структура змісту освіти об'єднує два блоки:

– предметний, який включає загальноосвітні та спеціальні дисципліни,
– професійний, який реалізований у навчальних планах у вигляді трьох основних компонентів: загальнопедагогічні дисципліни, дидактика/методика і педагогічна практика.

За даними досліджень І. Задорожної, М. М'яковського, Л. Полуніної, А. Турчина та інших науковців, співвідношення академічного (предметного) і професійного циклів у програмах підготовки вчителів у країнах Європи коливається в межах від 60% на 40% (для програм підготовки учителя початкових класів) до 75% на 25% (для вчителів середньої і старшої ступені загальноосвітньої школи) [7].

Аналіз наукових досліджень показав, що посилення професійної спрямованості є одним із напрямків модернізації програм підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Європи. Це знайшло відображення у збільшенні частки педагогічних дисциплін і практики в навчальних планах. Велика увага в навчальних планах вищих педагогічних закладів приділяється методичній підготовці вчителя, її адекватності реальним потребам шкільного процесу.

У процесі розробки навчальних планів у європейських країнах намагаються розв'язати такі проблеми:

1) забезпечити взаємозв'язок між стандартами підготовки учителя і шкільними стандартами, оскільки у більшості країн системи педагогічної освіти призначені навчати студентів викладанню певних шкільних предметів;

2) включити до навчальних планів вивчення галузей знань, важливих для вчителів на сучасному етапі розвитку: інформаційно-комунікаційних технологій, використання міждисциплінарного підходу у викладанні, гендерні аспекти освіти, мультикультуралізм, комунікативні методики;

3) передбачити у навчальних планах науково-дослідницький аспект, який призначений для стимулювання професійного розвитку учителя і підвищення якості його роботи [7].

Аналіз нормативних документів свідчить про те, що розподіл кількості годин серед дисциплін у навчальних планах вищих навчальних закладів різних європейських країн істотно відрізняється. Характерною їхньою особливістю є варіативність, але містять вони завжди три типи дисциплін – обов'язкові, частково елективні (за вибором) і повністю елективні [5].

Аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновок, що у Західній Європі створені і продовжують створюватись різні моделі професійної підготовки педагогічних кадрів, мета яких – підвищення якості підготовки вчителів, формування у них потреби в постійній неперервній освіті, оволодіння ними необхідних компетенцій і, як результат, досягнення високої якості освітньої діяльності.

Висновки. Таким чином, для систем вищої педагогічної освіти в зарубіжних країнах на сучасному етапі характерні:

- розширення загальноосвітньої підготовки студентів-учителів;
- підсилення контролю держави за підготовкою вчителів, установка на централізацію при розробці навчальних планів і програм;
- обов'язкова стандартизація навчальних планів і програм;
- подальший розвиток і поглиблення системи удосконалення професійної майстерності;
- розширення участі вчителів у дослідницьких та експериментальних програмах;
- створення ефективної системи післядипломної освіти вчителя.

Використані джерела:

1. British Council. Learning [Electronic recourse]. 2007. Mode of access: <http://www.britishcouncil.org/learning.html>. Date of access: 06.05.2008
2. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Е.Н. Волкова. – М., 1998. – 50 с.
3. Грачева В.Г. Основные концепции педагогического образования в странах Западной Европы [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyie-kontseptsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-stranah-zapadnoy-evropy>
4. Formation des enseignants à l'aune des exemples étrangers [Electronic recourse]. http://www.la-croix.com/Actualite/France/La-formation-des-enseignants-a-l-aune-des-exemples-etranagers-_NP_-2013-03-18-922221
5. Christensen J.C. The career lattice: a structure for planning professional development / J.C. Christensen, J.H. McDonnell // Teacher professional development: a multiple perspective approach / Ed.: L. Kremer-Haydon [et al.]. Amsterdam; Berwyn, 2005. P. 295–315
6. Непрерывное образование: Краткий словарь. Изд. 5-е., дополн. / Составитель Н.А. Лобанов. Предисловие Н.А. Лобанова. Под ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. – СПб. – Винница: Издательский дом "Петрополис", 2004. – 76 с.
7. Огнівко Л. В. Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти / Л. В. Огнівко // Матеріали регіонального науково-практичного семінару : Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції (20–21 травня 2008 р., м. Тернопіль) ; за заг. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – 235 с. – С. 227–231.
8. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін. За ред. З.Н. Курлянд. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.

9. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжність: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – С. 27-31
10. Пуховська Л.П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л.П. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – №1. – С. 20-26.
11. Pedagogical Constitution of Europe [Electronic recourse]. <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>
12. Полунина Л.Н. Подготовка учителей в европейских странах: национальные приоритеты и интеграция в контексте Болонского процесса : дис... канд. пед. наук. / Л.Н. Полунина. – Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. – Тула, 2006. – 202 с.
13. Турчин А.І. Сучасні підходи до підготовки вчителів професійної школи у Німеччині: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. "Теорія та історія педагогіки" / А.І. Турчин. – К., 2002. – 18 с.
14. The European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education, convened in Bologna on the 19th of June 1999 [Electronic recourse]. [//www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de)
15. Welsh Government adviser Professor John Furlong says teacher training provision must be strengthened [Electronic recourse]. <http://www.walesonline.co.uk/news/wales-news/teacher-training-wales--falling-8796767>

Nosovets N.

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN WESTERN EUROPE

Reforms of higher pedagogical education in Ukraine require consideration of foreign experience. Variety of approaches and strategies of teachers' training is predetermined by peculiarities of historical, social, cultural and economical development of definite country.

The article represents the research of modern idea of lifelong learning where the stages of professional training of teachers are as following: basic fundamental teachers' training; adaptation and professional development of young trainee; further training of practicing teachers; teachers' self-education. Teachers' training in Europe is provided by different educational establishments (universities, colleges, specialized institutes) and has different term of training.

Peculiarities of theoretical and practical training of future teachers in Western Europe are analyzed. A lot of similar features in European teachers' training are found, namely essential combination of basic, professional, psychological and pedagogical as well as practical training. The most common models of teachers' training – parallel, step by step model and integrated model are characterized. Variety of teachers' training education models in Europe presupposes a wide range of the whole process adaptation to a three stage system (Bachelor, Master, PhD) within Bologna process. The syllabus structure of teachers' training models in European Union countries contains subject and professional parts.

There are differences between one phase and two phase models of basic teachers' training. Having completed basic training, the one phase model allows teaching. The two phase model presupposes theoretical training of future teachers at higher educational establishment (the first phase) and practical training – that is the second phase is performed at school or specialized regional centers.

Key words: *teacher, teachers' training models, professional activity, professional training, theoretical training, practical training.*

Стаття надійшла до редакції 22.09.2015

