

Т. І. Шанскова,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Житомирський державний університет  
імені Івана Франка)

## **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПЕРЕПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ У ПОЛЬЩІ ТА КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

*У статті проаналізовано сучасний стан перепідготовки фахівців гуманітарного профілю у Польщі та країнах Західної Європи та показано можливості втілення цього досвіду в систему перепідготовки та здобуття другої вищої освіти гуманітарного профілю в Україні.*

Післядипломна педагогічна освіта зародилася на європейському континенті в кінці ХІХ століття та довгий час, маючи неформальний статус, функціонувала на добровільних засадах. Уперше в Європі вона виникла в Німеччині, Фінляндії та Швеції.

Аналіз європейського контексту дав змогу простежити шлях формування спільної для всіх країн стратегії підтримки вчителів з метою підвищення якості освіти в Європі. Підвалини цього процесу були закладені на 15-й сесії Постійної конференції міністрів освіти Європейських країн (1987) “Новий виклик учителям і їх освіті”. Провідними тематичними європейськими проектами, спрямованими на післядипломну педагогічну освіту вчителя-європейця є: “Аналіз стратегій післядипломної педагогічної освіти вчителів у країнах Європейського Союзу” (Комісія ЄС, Брюсель, 1989), “Програми підвищення кваліфікації вчителів у контексті європейського виміру: міжшкільні зв’язки і обміни” (Рада Європи, Страсбург 1995), “Програми післядипломної освіти вчителів: шлях до взаєморозуміння культур за допомогою класів європейської спадщини у школі (Рада Європи, Страсбург 1995), “Післядипломна педагогічна освіта у країнах Європейського Союзу і Європейської економічної зони (Рада Європи, 1995).

У зарубіжних країнах постійна взаємодія педагогічних інститутів (факультетів, коледжів), що діють у структурі університетів, з іншими науково-освітньо-методичними підрозділами є важливою умовою реалізації різних моделей підготовки педагогів:

- основна модель – є провідною для Англії та Ізраїлю й призначена для тих, хто має базову вищу освіту з педагогіки;
- у Німеччині використовується додаткова модель підготовки вчителів широкого профілю, за якою випускник, що отримує спеціальну педагогічну освіту, має можливість протягом одного року здобути другу спеціальність;
- у Франції, США та Японії вживається паралельна модель, згідно якої після трьохрічного вивчення основних дисциплін студенти починають слухувати курси психолого-педагогічного циклу, проходять педагогічну

практику, виконують науково-дослідницькі завдання за педагогічними темами;

- індивідуальна модель педагогічної підготовки використовується у Франції та надає майбутнім педагогам можливість визначити на початку навчання сукупність певних навчальних курсів, вивчення яких необхідно для отримання педагогічної кваліфікації [1: С. 27].

Українськими науковцями вже проводились дослідження різних аспектів педагогічної освіти у високорозвинених країнах, зокрема, вивчались: історичний розвиток педагогічної освіти, особливості педагогічної майстерності та підвищення кваліфікації вчителів у США (В. Б. Гаргай, Т. С. Кошманова, М. Ю. Красовицький, Р. М. Роман); окремі аспекти підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, дидактичні основи підготовки вчителів у Німеччині (Н. В. Абашкіна, Т. І. Вакуленко, В. А. Гаманюк, Н. В. Козак); сучасне реформування педагогічної освіти, формування педагогічної майстерності вчителя у Великобританії (Ю. В. Кіщенко, О. Ю. Леонтєва, А. В. Парінов, Н. П. Яцишин). Виконувались дослідження, в яких аналізувались окремі аспекти професійної підготовки і діяльності вчителя в сучасному світі на матеріалах декількох країн (Н. М. Лавриченко, М. П. Лещенко, Л. П. Пуховська, О. В. Сухомлинська, І. Г. Тараненко та інші).

Цікавим для нашої країни є досвід польської післядипломної педагогічної освіти. У Польщі на удосконалення професійної компетентності вчителя та на завдання системи освіти впливають демографічні процеси, а також зміни у суспільно-політичній системі. В останні роки у Польщі значно збільшився відсоток учителів з вищою освітою. Проте, деякі вчителі (а їх близько 80 тисяч) викладають основний предмет не за фахом. У школах працює близько двох тисяч учителів з неповною вищою освітою. На думку багатьох педагогів Польщі, сучасна освіта недостатньо забезпечує вчителя засобами удосконалення професійної компетентності та можливостями неперервної самоосвіти.

Щоб уможливити професійне удосконалення вчителів у Польщі було передбачено виконання таких функцій більш досвідченими педагогами:

- вчителя-опікуна стажиста (ментора), який буде вводити молодого вчителя у професію;
- лідера блокового об'єднання спеціалістів (предметного), який буде організовувати і керувати працею об'єднання та методичною допомогою;
- лідера об'єднання вихователів, який буде організовувати і керувати працею вихованців та допомагати і координувати виховну діяльність школи;
- лідера ВВВ (внутрішньошкільного вдосконалення кваліфікації вчителів), завданням якого буде координація вдосконалення, дослідження потреб, пов'язаних з професійним розвитком, та організація деяких форм вдосконалення відповідно до пріоритетів школи. Цілі й умови професійного зростання вчителя в Польщі наведено в табл. 1.

Таблиця 1.

**Професійне вдосконалення вчителя в Польщі**

## Спільна сфера

|                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|
| 1-2 роки              | Стажування            |
| Кваліфікаційна бесіда |                       |
| Не менше 3-х років    | Вчитель за контрактом |
| Екзамен               |                       |
| Не менше 3-х років    | Вчитель-спеціаліст    |

## Екзамен

## Варіативна сфера

| Варіант 1                                 | Варіант 2                                 | Варіант 3            |
|---|---|----------------------|
| 1 ступінь спеціалізації<br><b>Екзамен</b> | Ступінь спеціалізації А<br><b>Екзамен</b> | Дипломований учитель |
| 2 ступінь спеціалізації<br><b>Екзамен</b> | Ступінь спеціалізації В                   |                      |
| 3 ступінь спеціалізації                   |   |                      |
| Почесне звання - професор                 |   |                      |

Детальний аналіз позицій і поглядів виразників ідеї неперервного навчання, зокрема, представників польської концепції перманентної освіти (Р. Врочинські, Б. Суходольські, Т. Новацкі, М. Мацяшек, Й. Волчик і С. Качор) дозволяє виділити на польському ґрунті два паралельні рівнозначно функціонуючі значення терміну “неперервна освіта”:

- трактування неперервного навчання як процесу протягом всього життя;
- трактування неперервного навчання як післяшкільного навчання, характерного для періоду дорослої людини.

До системи неперервного навчання Польщі входять школи для дорослих і заклади позашкільної освіти. Шкільні форми утворюють школи для дорослих усіх рівнів і типів – початкові, базові, середні і вищі. До позашкільних форм належать: післядипломна освіта, професійні стажування, курси і семінари, виробничі практики, керована самоосвіта, курсоконференції, навчання в майстернях та інші. Основними формами підвищення рівня кваліфікації дорослих є школи і курси (центри), у діяльності яких орієнтуються на такі основні форми, як доучування, перекваліфікація, самоосвіта, загальне і професійне вдосконалення працюючих.

Доучування – процес підвищення формальних кваліфікацій у відповідних школах, зокрема, процес теоретичного доповнення кваліфікацій фахівців, який закінчується отриманням свідоцтва, диплому або сертифікату. Перекваліфікація – освітній або юридичний процес, який призводить до зміни професії чи спеціальності і тим самим до зміни

професійних кваліфікацій і компетенцій працівника за провідної ролі центрів працевлаштування. Самоосвіта – своєрідний вид навчання протягом усього життя, процес продовженого і поширеного навчання, який веде до збагачення інтелекту та розвитку особистості в цілому відповідно до її ідейних, соціальних, професійних та індивідуальних потреб. Самоосвіта часто підтримується системою консультацій та інформаційної роботи у різних наукових і культурно-просвітницьких закладах та організаціях. Удосконалення – процес систематичної актуалізації, удосконалення та поглиблення знань й умінь, загальних і професійних навичок [2].

Підготовку майбутніх учителів у Англії розпочато в кінці XVIII століття завдяки появі шкіл, що працювали за системою взаємного навчання Белла - Ланкастера. Навчальні заняття проводили учні-монітори, які набували педагогічних знань у спеціальних інтернатах. У першій половині XIX століття моніторіальну систему замінила форма педагогічного учнівства: кращі випускники початкової школи після чотирьох – п'яти років учнівства в досвідченого педагога працювали у школі. Недоліками обох систем були молодий вік учителів, їх слабка загальноосвітня і педагогічна підготовка.

Перші спеціальні педагогічні коледжі в Англії з'явилися в 40-х роках XIX століття. Це були здебільшого інтернатні навчальні заклади з дворічним строком навчання. З метою розробки і реалізації нового національного курсу в галузі підвищення педагогічної компетентності заохочення вчителів до роботи у навчальних закладах Великої Британії було створено агентство з підготовки вчителів [3]. В умовах децентралізованої системи управління освітою у Великій Британії удосконаленням професійної компетентності вчителів займаються на всіх рівнях: національному, регіональному та місцевому; розрізняють внутрішні та зовнішні джерела підвищення кваліфікації вчителів. До внутрішніх джерел належать заходи, які плануються і організовуються школою та безпосередньо вчителем, а до зовнішніх - різноманітні курси в учительських центрах при міських та регіональних управліннях освіти, університетах, вищих педагогічних навчальних закладах, а також проведення консультацій. Щодо ефективності самих курсів післядипломної освіти, то в Англії та Уельсі немає єдиної національної системи оцінювання.

Суто національним надбанням англійського досвіду слід вважати так звану "систему підготовки", до складу якої входять різні недержавні організації, місцеві адміністрації, професійні асоціації, видавництва, що сприяють розвитку педагогічної освіти у країні. Так, в Уельсі підтримка програм підвищення післядипломної освіти забезпечується з боку центрального уряду. Виконання програм підвищення фахової компетентності вчителів організовується навчальними закладами, які забезпечують відповідних спеціалістів з місцевих відділів освіти і вищих навчальних закладів, а також залучають незалежних консультантів. Такі навчальні заклади відводять на засвоєння програм підвищення кваліфікації до п'яти днів на рік. Певні фонди виділяють школам кошти на удосконалення післядипломної освіти педагогів, наприклад, програма "Гранти для підтримання освіти та підготовки (GEST)", яка поєднує у собі

як фінансування відповідної підготовки, так й інші форми післядипломної освіти [4].

В Англії та Уельсі система післядипломної освіти працюючих учителів концентрується на двох напрямках: а) удосконалення здобутих умінь і навичок педагогів; б) оволодіння новими знаннями, формування нових умінь і навичок. Вибір методів викладання залежить від мети конкретного курсу післядипломної освіти або перепідготовки, їх типологія включає як загальноприйняті педагогічні прийоми (лекції, групові дискусії і дистанційне навчання), так і спеціальні методи.

У Німеччині процес підготовки вчителів формувалася у XVIII столітті. Готувати вчителів до школи в цей період почав німецький педагог А. Франке, який відбирав студентів із стипендіатів, що безкоштовно харчувалися і навчалися в університеті. Ці студенти мали щодня давати уроки протягом двох годин у його школі. Щотижневі засідання, наради вчителів, детально розроблені інструкції, взаємні відвідування уроків і постійний нагляд інспектора школи мали за мету забезпечити єдність методів навчання. У 1707 р. А. Франке створив семінарію для невеликої кількості слухачів, у якій протягом дворічного курсу навчання забезпечували філологічну і дидактичну підготовку для викладання у вищих класах середніх шкіл. Потім слухачі повинні були відпрацьовувати в його школах не менше трьох років. Отже, А. Франке перший започаткував спеціальну приватну підготовку вчителя. Надалі почали успішно працювати інші семінарії, відкриті учнями А. Франке. [5].

Організація підготовки і післядипломної освіти вчителів у Німеччині базується на давніх традиціях та відрізняється відсутністю загальнодержавної системи підвищення компетентності вчителів. Кожна земля, регіон мають свою структуру навчальних закладів, де діють власні правила щодо термінів підготовки вчителів, вимог до змісту освіти, педагогічної компетентності та кваліфікації, яка присвоюється вчителям .

Дослідження німецьких вчених показали, що нові вимоги, які постають перед учителями, не можуть компенсуватися лише заходами підвищення їх кваліфікації: у розумінні професійної компетентності сучасними німецькими педагогами вона має містити більш різнобічні знання, практичні уміння, а також урахувати вплив технологічного розвитку. Аналіз літератури свідчить, що у Німеччині вчителі удосконалюють професійну компетентність не тільки на курсах перепідготовки, а й у процесі самоосвіти, яка включає оволодіння різноманітними знаннями, практичними уміннями, на які значною мірою впливає сучасний технологічний розвиток суспільства.

У Німеччині післядипломна освіта соціальних педагогів здійснюється на курсах перекваліфікації та підвищення кваліфікації у ВФШ і приватних центрах післядипломної освіти. Програми післядипломної освіти за своїм спрямуванням і змістом часто мають міждисциплінарний характер і спрямовані на превенцію поведінкових девіацій та узалежнень [6].

У сучасних умовах професійну підготовку соціальних педагогів у Австрії здійснюють різні типи навчальних закладів: школи соціальної роботи,

педагогічні коледжі, академії, університети та інші навчальні заклади (інститути), які мають університетський статус. Навчальні функції виконують також курси підвищення професійної кваліфікації. Діяльність усіх навчальних закладів регламентується двома міністерствами: Міністерством освіти, науки і досліджень (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) та Міністерством навчання, мистецтва і культури (Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur). Перше відомство займається організацією вищої освіти в Австрії, друге визначає цілі, зміст, завдання освіти, а також методи і форми підготовки студентів. Важлива роль у забезпеченні фахової практичної компетенції майбутніх соціальних педагогів відводиться технології навчального процесу. Особлива увага приділяється тим методам навчання, які забезпечують активність студентів, розвиток їхнього критичного мислення, самостійний пошук розв'язання різноманітних життєвих ситуацій. У вищих навчальних закладах Австрії все частіше вдаються до проектно-орієнтованого навчання, навчання за допомогою кейс-методів, розв'язання ситуативних задач, використання методів супервізії, біографічних розвідок, проект-навчання [7].

Система підготовки вчителів у Франції сформувалася в кінці XIX століття і зумовлена системою освіти, що склалася на той час, наявністю відповідних типів шкіл, для яких готували вчителів, а також змістом освіти, принципами і методами навчання в них. Вона відзначалася суворою централізацією та регламентацією.

Ідея неперервної освіти протягом усього життя у Франції творчо реалізується завдяки функціонуванню розгалуженої мережі додаткової педагогічної освіти і Центрів педагогічної документації (установ з інформаційними, технологічними і методичними ресурсами, що оперативно реагують на зміни ринку освітніх послуг). У 1954 р. у Парижі було засновано Національний центр педагогічної документації (CNDP), що координує роботу Центрів у регіонах (CRDP) і департаментах (CDDP). У кожному вищому навчальному закладі створюється власний Центр документації й інформації (CDI). Центри спрямовують свою діяльність на популяризацію нових освітніх технологій, їх ефективне застосування. Результати експериментальної роботи публікуються в «Дос'є педагогічних технологій» [8: С. 24 – 26].

Важливою складовою роботи Центрів є їхня видавнича діяльність: видання власних часописів, каталогів, бюлетенів, випуск педагогічної й методичної літератури, створення комп'ютерних програм, аудіовізуальних документів. Поряд з основною діяльністю центри беруть активну участь у наукових та різноманітних соціально-культурних заходах, зокрема, зі стажування фахівців відповідних служб країн європейського співтовариства. Центри активно співпрацюють з органами державної влади, міжнародними та національними організаціями: Радою Європи, ЮНЕСКО, Національним центром дистанційного навчання, Національним центром наукових досліджень, Національною бібліотекою Франції, музеєм «Лувр». Особливу роль в інформаційному забезпеченні педагогічних кадрів у

Франції виконує Міжнародний центр педагогічної освіти в Севрі, який з 1945 року Координує міжнародну співпрацю в галузі освіти [9: С. 31].

Паралельно з університетами у французькій вищій освіті існує система Вищих шкіл, яка є закритою та елітною. Повна тривалість усіх періодів безперервного навчання у Франції за кошти бюджету чи підприємства з початку активного професійного життя до моменту виходу на пенсію має скласти один рік (або 1200 годин, якщо підвищення кваліфікації відбувається без відриву від виконання виробничих чи службових обов'язків). Ознайомитись з передовими методами навчання та інформаційно-комунікативними технологіями у Франції можна у Центрах педагогічної документації - установах з інформаційними, технологічними і методичними ресурсами, які швидко реагують на зміни у суспільстві та педагогічній сфері. Головним завданням таких Центрів є забезпечення інформаційними та технологічними ресурсами користувачів, розповсюдження ефективних педагогічних технологій, видавнича діяльність.

Особливо актуальною в останні роки стала проблема використання новітніх педагогічних технологій учителями шкіл Франції, що пов'язане із ускладненням шкільних програм. Актуальності набула проблема створення навчальних планів, які відображали б дослідження сучасної науки і спрямовувались на підвищення педагогічної компетентності вчителів.

Післядипломна освіта психологів у більшості країн світу має два напрями або дві програми. Перша програма – дослідницька, що передбачає додаткову до вищої освіти підготовку у науковій сфері. Її результатом є отримання психологом ступеня магістра психології або доктора філософії. Друга програма післядипломної освіти психологів називається професійна практична та спрямована на розвиток професійної компетентності фахівця у сфері прикладної психології. Ця програма має три основних напрями. Перший передбачає отримання психологом додаткової спеціалізації, наприклад, клінічної або організаційної психології. Спеціальні програми практичної підготовки психологів тривають від одного до трьох років, по завершенню яких психолог отримує відповідний сертифікат, що надає йому право на професійну діяльність у вузькій сфері. Другий напрям дозволяє психологу отримати ступінь магістра або доктора психології. Підготовка психологів за цим напрямом зорієнтована на психологічну практику, на оволодіння фахівцями прикладних професійних знань та вмінь у певній сфері професійної психологічної діяльності [10]. Третій напрям професійної практичної програми післядипломної освіти психологів передбачає проходження фахівцями курсів підвищення кваліфікації у формах майстер-класів, авторських курсів та програм, науково-практичних конференцій та ін. За своєю тривалістю та формою вони можуть бути короткостроковими онлайн-курсами терміном від 10 до 15 тижнів; тривалими інтерактивними курсами за дистанційною формою терміном від 15 тижнів; професійними тематичними курсами за дистанційною формою навчання. Причому усі форми курсів підвищення кваліфікації відбуваються як у дистанційному, так і очному режимах, відсоткове відношення яких залежить від спеціалізації

курсу. Тобто післядипломна освіта психологів у зарубіжних країнах будується, передусім, на основі накопичувального, кредитно-модульного підходу й передбачає орієнтацію на обов'язкову кількість балів-кредитів, які фахівець має отримати на шляху власного професійного розвитку та самовдосконалення.

Таким чином, сучасними тенденціями розвитку післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи є:

- тенденція консолідації і раціоналізації організаційних структур з метою розбудови національних систем післядипломної педагогічної освіти на наукових принципах теорії організації і управління;

- спрямованість на досягнення рівноваги інтересів усіх учасників, партнерів у сфері післядипломної педагогічної освіти, центральних органів управління освітою, регіональних органів управління освітою та органів освіти на місцевому рівні, шкільної адміністрації, вчителів;

- перерозподіл повноважень і відповідальності між різними рівнями керівництва; делегування вчителям більших повноважень у галузі післядипломної педагогічної освіти;

- посилення децентралізації фінансування післядипломної освіти педагогів; зростання прямого фінансування післядипломної педагогічної освіти з боку місцевої влади та школи. Частка фінансування з боку центральної, регіональної та місцевої влади у країнах Західної Європи в основному тотожна їх повноваженням і відповідальності за освіту;

- курс на вдосконалення законодавчо-правової бази післядипломної освіти педагогів в умовах постійного розширення кола її функцій і завдань (передача інформації, професійна адаптація, підвищення кваліфікації, особистий розвиток, здобуття нової кваліфікації, вдосконалення навчального плану, розвиток школи тощо);

- розвиток післядипломної педагогічної освіти на базі школи, яка стимулює інноваційну діяльність вчителів і забезпечує їх вдосконалення без надмірних витрат ресурсів;

- активне використання дистанційного навчання для вдосконалення професійної компетентності вчителя на міжнародному (Європейська тематична мережа педагогічної освіти, Європейська шкільна мережа, Інститут співдружності націй, інші), національному (Громадська мережа в галузі освіти у Франції, Національна навчальна мережа у Великобританії, Шотландський віртуальний вчительський центр, інші) та індивідуальному (значна кількість приватних оригінальних програм мультимедіа) рівнях;

- партнерство як основа нової стратегії європейської освіти і підготовки педагогів тощо;

- розповсюдження циклової та блочної системи вивчення програмного матеріалу як наслідку більш розвинутої сфери мислення у дорослих.

Отже, перспективними шляхами використання європейського досвіду післядипломної освіти педагогів, психологів та соціальних педагогів в Україні визначено збереження і адекватне представлення вітчизняного досвіду післядипломної педагогічної освіти у європейському та світовому освітньому просторі; розбудова правового поля післядипломної педагогічної



освіти з урахуванням європейських тенденцій централізованого цілепокладання (стратегічні цілі) і локалізованої відповідальності; урізноманітнення (диверсифікація) системи післядипломної педагогічної освіти; надання пріоритетності післядипломній педагогічній освіті у ході широкого обговорення реального стану і конкретної оцінки галузі всіма партнерами освітнього процесу; підняття престижу професії вчителя, зокрема, викладача закладу післядипломної освіти через надання їм статусу державних службовців; запровадження науково обгрунтованої і справедливої системи матеріального стимулювання, яка передбачає тісний зв'язок атестації педагога з підвищенням його кваліфікації; встановлення суттєвих надбавок до заробітної плати на основі атестації і підвищення рівня кваліфікації; формування нового механізму фінансування системи післядипломної педагогічної освіти, за яким необхідно перерозподілити структуру фінансування з урахуванням принципу освіти упродовж життя, орієнтуватися на багатоканальне фінансування, формувати спеціальні фонди для підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу системи вищої освіти і власне системи післядипломної педагогічної освіти.

*Shanskova T. I. Aktualne trendy i przekwalifikowanie humanistycznych w Polsce i UE*

*Artykuł analizuje obecny stan przekwalifikowania humanistyczne w Polsce i Europie Zachodniej i pokazuje możliwość doświadczenia z wdrażania systemu szkolenia i uzyskanie drugą wyższe humanistyczne edukacji na Ukrainie.*

*Shanskova T. I. Current trends training and retraining humanities in Poland and EU countries.*

*The article analyzes the current state of retraining Humanities in Poland and Western Europe and shows the possibility of implementation experience in system training and obtaining a second higher education humanities in Ukraine.*

### **Список використаних джерел та літератури**

1. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: [монография]. / А.В. Глузман. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования. – К. : Поисково-издательское агентство, 1998. – С. 27.

2. Мушинський А. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / А. Мушинський. – Тернопіль, Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – 21 с.

3. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. / Л. П. Пуховська. - К.: Вища школа, 1997. - 180 с.

4. Синенко С. Проблеми післядипломної освіти вчителів у країнах Західної Європи / С. Синенко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць: Випуск 4. - К.: Логос, 2001.
5. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині [монографія] / Н. В. Абашкіна. - К. : Вища школа, 1998. - 207с.
6. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. Ю. Пришляк. – Тернопіль, Тернопільській державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – 21 с.
7. Павлішак О. Р. Професійна підготовка соціального педагога в Австрії. – автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук: спец. 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки / О. Р. Павлішак. - Дрогобич, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2008.- 22 с.
8. Жуковський І. Забезпечення інформацією педагогічних кадрів у Франції / І. Жуковський // Шлях освіти.– 2003 .– № 1.– С. 24 – 26.
9. Закирьянова А. Х. Педагогическое образование во Франции / А. Х. Закирьянова // Профессиональное образование. – 2006. – № 6. – С. 31 – 32.
10. Карандашев В. Н. Преподавание психологии: Опыт международного исследования и перспективные проекты сотрудничества / В. Н. Карандышев // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, №2. – С. 86-89.
11. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Университет Российской академии образования / Б. Л. Вульфсон. - М.: Изд-во УРАО, 1999. - 208 с.
12. Исаева Б. В. Система повышения квалификации учителей в Великобритании / Б. В. Исаева // Проблемы высшей школы за рубежом. - М.: МГЗПИ, 1990. - С. 42 - 58.
13. Кіщенко Ю. Методи викладання і форми оцінювання у системі підвищення кваліфікації учителів Англії та Уельсу / Ю. Кіщенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика - 2001. - Вип. 3 - С. 157 - 167.
14. Кошманова Т. С. На шляху до новітньої педагогічної освіти (на прикладі університету штату Мічиган, США) / Т. С. Кошманова. - Львів: Вид. центр Львівського нац. ун-ту ім. І. Франка, 2000. - 234 с.