



УДК 37.013.74

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ШКОЛІ ЗАРУБІЖЖЯ ТА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД (КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ)

Мельниченко Р.К., к. біол. н., доцент,
доцент кафедри зоології, біологічного моніторингу та охорони природи
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті здійснено порівняльний аналіз організації освітнього процесу в старшій школі за кордоном, а також підготовки вчителів до його реалізації. Показано, що в розвинених країнах навчання на старшій ланці середньої освіти є диференційованим і професійно зорієнтованим. Добре організована допомога учням у виборі спеціалізації навчання та майбутньої професії. Старша профільна школа за кордоном переважно відокремлена від базової середньої школи. Існує тенденція до зростання кількості вчителів з магістерським ступенем освіти.

Ключові слова: профільне навчання, диференційоване навчання, старша школа зарубіжжя, компаративний аналіз, підготовка вчителів.

В статье осуществлен сравнительный анализ организации образовательного процесса в старшей школе за рубежом, а также подготовки учителей к его реализации. Показано, что в развитых странах на старшей ступени средней школы обучение дифференцировано и профессионально ориентировано. Хорошо организована помощь учащимся в выборе специализации обучения и будущей профессии. Старшая профильная школа за рубежом преимущественно отделена от базовой средней школы. Существует тенденция к увеличению количества учителей с магистерской степенью образования.

Ключевые слова: профильное обучение, дифференцированное обучение, старшая школа зарубежья, компаративный анализ, подготовка учителей.

Melnychenko R.K. SPECIALIZED TRAINING ORGANIZATION AT THE SENIOR HIGH SCHOOL ABROAD AND ITS PEDAGOGICAL SUPPORT (COMPARATIVE ANALYSIS)

The article deals with the comparative analysis of the educational process organization at the senior high school abroad and the teachers training for its implementation. It demonstrates that education at the senior level of secondary education is differentiated and professionally oriented in developed countries. The article clarifies the necessity of well-organized assistance to students while choosing education specialization and future profession. The senior high school abroad is mostly separated from the basic secondary school. There is a tendency to increase the number of teachers with the master's degree.

Key words: specialized training, differentiated learning, senior high school abroad, comparative analysis, teacher training.

Постановка проблеми. Загальносвітовою тенденцією в освіті ХХІ століття є індивідуалізація та диференціація навчання, що спрямоване на професійне та соціальне самовизначення учнів. У розвинених країнах зарубіжжя це реалізується завдяки профільному та професійному навчанню на старшій ланці середньої освіти. Старша школа має складну структуру, характеризується різноманітністю освітніх завдань, моделей організації, великим обсягом і науковою насиченістю навчального матеріалу. Україна як нова незалежна європейська держава також вступила на шлях реформування освіти. Причому магістральним напрямом її освітньої політики стало впровадження профільного навчання на старшій ланці середньої освіти. Саме тому важливим є проаналізувати та узагальнити багаторічний світовий досвід, виділити основні тенденції організації профільного навчання за кордоном та шляхи

підготовки педагогічних кадрів до його практичної реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні питання стратегії розвитку зарубіжної старшої школи, зміст освіти та методи навчання старшокласників виступали предметом ґрунтовних наукових досліджень М. Красовицького, О. Локшиної, В. Лугового, Б. Мельниченко, Н. Семергей та ін. Питання підготовки педагогічних кадрів за кордоном висвітлено в роботах О. Глушман, Т. Кошманової, Н. Мукан, О. Петрушкової, Л. Пуховської та ін.

Більшість наукових досліджень останніх років спрямована на детальне вивчення систем освіти окремих країн. Наприклад, праці Г. Авчіннікової [1], Т. Кошманової [2], М. Красовицького [3] присвячені питанням організації профільної освіти та підготовки педагогічних кадрів у США. Досвід підготовки вчителів у західноєвропейських країнах розкрито в монографії Л. Пуховської



[4]. Організація профільного навчання на прикладі Німеччини стала предметом дисертацій М. Авраменко [5], Н. Кравець [6]; науковий пошук Н. Балацької та О. Локшини стосується освіти Великобританії [7; 8]; Л. Фаннінгер – Австрії [9]; П. Сальберга – Фінляндії [10]. Організацію освітнього процесу у ліцеях Франції досліджувала А. Максименко [11], проблему підготовки французьких учителів – Т. Харченко [12]. Становлення системи освіти Польщі описано в роботах Р. Мельниченко, Я. Моос [13–14], а Чехії – в дослідженнях Л. Фіри та ін. [15]. Нарешті, найбільш узагальнений досвід роботи старшої школи зарубіжжя міститься в колективній монографії «Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти» [16]. Компаративістами Інституту педагогіки АПН України з'ясовано основні напрями, стратегії, закономірності, тенденції організації навчального процесу у старшій школі багатьох країн Західної Європи та США.

Проте виникає необхідність в систематизації та узагальненні досвіду організації профільного навчання та підготовки вчительських кадрів для старшої школи у країнах зарубіжжя. Це сприятиме глибшому розумінню проблем української школи, реалізації можливостей вітчизняної системи освіти, збагаченню національного досвіду надбанням світової педагогіки.

Метою статті стало здійснення компаративного аналізу системи організації профільного навчання за кордоном та основних шляхів підготовки педагогічних кадрів для його реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основними цілями, які ставить перед собою старша школа зарубіжжя на сучасному етапі розвитку освіти, є: індивідуальний розвиток особистості, розкриття її потенціалу; задоволення потреб економіки країни у кваліфікованих робочих кадрах; соціальна інтеграція, формування активного члена суспільства, громадянина; закладення основ для навчання протягом життя [16, с. 10].

Загальною тенденцією у країнах-членах ОЕСР є **компетентісно-кваліфікаційний** підхід до побудови освіти. За кордоном регулярно проводять міжнародні дослідження з розвитку математичної та природничої освіти, грамотності читання, мовної освіти, інформаційних технологій. Серед них найбільш відомою є Програма з міжнародного оцінювання освітніх досягнень учнів *PISA (Programme for International Student Assessment)*. Дослідження проводяться трирічними циклами, перевіряючи навички читання, математичну та природничо-наукову грамотність у 14–15-річних учнів, які здо-

були обов'язкову (базову) середню освіту. Цікаво, що такі країни, як Сінгапур, Фінляндія, Японія є лідерами за даними *PISA*. Що показово, у Фінляндії результати школярів є стабільно високими не залежно від їх соціального статусу, школи, регіону (різниця не перевищує 5%) [10, с. 46].

У більшості економічно розвинених країн існує Міжнародний стандарт класифікації освіти (англ. *International Standard Classification of Education, ISCED*), вихідною класифікацією якого є **освітня програма**. Освітні програми класифікують за рівнями (від 0 до 6) та галузями освіти (25 галузей, 10 груп). Нульовий рівень – допочаткова, 1-й – початкова; 2-й – нижча середня; 3-й – вища середня освіта і т. д. Диференціація освіти, як правило, починається на

2-му рівні та триває на 3-му. За класифікацією *ISCED* навчальні програми бувають: 1) спрямовані на здобуття вищої освіти, отримання найвищого рівня кваліфікацій, розвитку навичок дослідницької роботи – тип А; 2) спрямовані на продовження навчання поряд з оволодінням професійно-технічними кваліфікаціями – тип В; 3) кінцеві, призначені для підготовки до трудової діяльності, виходу на ринок праці – тип С. Вони бувають загальноосвітніми, допрофесійними та професійними, довготривалими та короткочасними [17, с. 62–63].

Загальною тенденцією організації середньої освіти за кордоном є диференціація навчання шляхом **поєднання внутрішньої, рівневої диференціації** (за здібностями, характеристиками інтелекту і креативності, показниками IQ тощо) та **зовнішньої диференціації** за інтересами та професійними намірами, шляхом поглибленого вивчення низки варіативних предметів та навчальних курсів.

Варто зазначити, що вже на початку ХХ ст. у багатьох країнах було розроблено багато методів, що дозволяли **вимірювати інтелект, пізнавальні здібності, обдарованість** учнів. Саме результати такої психодіагностики в багатьох зарубіжних країнах лягли в основу диференційованого навчання [18, с. 118–124]. Взагалі у країнах Західної Європи та США тривають активні дослідження проблеми талановитих дітей і створюються спеціальні організації, які розробляють **програми пошуку, відбору, розвитку, навчання обдарованих учнів**. Це, наприклад, Центр дослідження обдарованих дітей та молоді у Великобританії; Національні асоціації обдарованих дітей у Великобританії, Канаді, Франції; Міжнародна асоціація обдарованих дітей у США; соціальні служби консультацій з питань навчання найбільш здібних учнів у Німеч-



чині; міжнародна асоціація Євроталант, що об'єднує представників понад 30 асоціацій з 22 європейських країн [18, с. 126–127].

Найбільш яскраво внутрішня диференціація навчання виражена в США. Вона базується на теорії Гарднера багатоваріантності людського інтелекту, результатах IQ та інших тестів [16, с. 145–146]. Старша школа в США обов'язкова, включає 4 освітні рівні, що відповідають чотирьом класам навчання, з 9-го по 12-й. На початку навчального року учень зустрічається з радником, котрий допомагає скласти індивідуальну учнівську програму, враховуючи інтереси, схильності та навчальні успіхи учня. Кожен американський учень має власний розклад і може опановувати предмети у різному темпі. Залежно від успіхів у навчанні з різних предметів учень може бути переведений «вгору чи вниз» (наприклад, з математики навчатися у 9-му класі, з англійської мови – в 11-му, а з фізики навіть опановувати програму перших курсів коледжу). Крім того, у межах кожної навчальної паралелі існує так зване XYZ-угруповання за рівнем розвитку знань і навичок (X – сильні, Y – середні, Z – слабкі) [1; 2; 15].

У Великобританії існують так звані *Grammar schools* з гуманітарним, природничо-математичним та потоком для невстигаючих, а також *Modern schools*, де виділяють потоки А (здібні до навчання), В (середні успіхи) та С (невстигаючі). У британській школі виражена диференціація учнів шляхом вибору навчальних програм різного рівня складності та існує 7 рівнів складності екзаменаційних завдань [16]. Проте, наприклад, у Франції в середній школі першого циклу (*college*), у Фінляндії в обов'язковій 9-річній школі (*peruskoulu*) відсутній розподіл дітей на класи чи навчальні заклади за здібностями. Натомість учень обирає рівень опанування певним предметом за полегшеною, звичайною чи поглибленою навчальною програмою, проходить навчання у своєму темпі і на доступному йому рівні [7; 10].

У всіх розвинених країнах існує **обов'язкова і безкоштовна освіта учнів до 15–16 років** (лише в США обов'язковою є 12-річна освіта). Вона включає початкову та молодшу середню (базову) школу, причому часто вони об'єднані в єдину структуру. Це, наприклад, фінська 9-річна школа (*peruskoulu*); 8-річна польська загальноосвітня школа (*szkoła podstawowa*); 9-річна шведська основна школа (*grundskola*) та ін. [10; 13; 14; 15].

В Японії та багатьох європейських країнах після закінчення базової освіти учні складають *кваліфікаційні іспити*. За їх результатами вирішується подальший освіт-

ній шлях підлітків у старшій школі чи системі професійної освіти. Проте у ФРН розподіл учнів у різні типи шкіл відбувається дуже рано – після 6-го, а іноді навіть 4-го класу [5; 6]. Чеські школярі також залежно від академічних здібностей на основі вступних іспитів із 2–4 предметів можуть здобути гімназійну освіту після 5-го, 7-го чи 9-го класу школи [15].

Практично в усіх розвинених країнах існує **зовнішня диференціація навчання**, що залежить від професійних намірів і життєвих планів учня; а також від виробничого сектору, інфраструктури, соціокультурних і економічних особливостей регіону, де він проживає і навчається.

За кордоном переважно **старша школа відокремлена від основної**, часто є платною та функціонує як самостійний вид навчального закладу. Зміст навчання у ній може будуватися переважно за двома принципами – *інтеграційним* чи *сегрегаційним* (або поєднувати обидва) [19]. Згідно з інтеграційним принципом навчання здійснюється за різними напрямками та профілями у *єдиній структурі школи* шляхом запровадження різних курсів, навчальних програм, відділень, секцій, модулів (Австрія, США, Ірландія, Іспанія, Норвегія, Португалія, Швеція, Фінляндія, Японія та ін.).

За сегрегаційного принципу навчання здійснюється в *різних типах шкіл*, що спеціалізуються на впровадженні певних профілів навчання академічного чи професійного спрямування (Данія, Італія, Великобританія, Польща, Франція, Швейцарія, ФРН та ін.). Наприклад, академічний напрям навчання може реалізуватися в класичних загальноосвітніх ліцеях Греції, Італії, Польщі, Франції; гімназіях Данії; загальноосвітніх середніх школах та гімназіях ФРН; гімназіях та ліцеях Швейцарії. Професійно-технічний напрям реалізують професійно-технічні інститути Італії, технічні і професійні ліцеї Франції та Польщі, технічні школи Великобританії, професійно-освітні вищі школи Австрії, професійно-технічні коледжі та професійні школи Фінляндії і Швейцарії, технікуми та галузеві школи Польщі тощо. У більшості з них відбувається поєднання загальної освіти з отриманням певної професії, кваліфікації; часто існує дистанційна, заочна, вечірня та дуальна форми освіти.

Незважаючи на всю різноманітність, зовнішню диференціацію навчання загалом можна звести до двох напрямів: 1) *академічний* (готує найбільш здібних учнів до здобуття подальшої вищої освіти; може мати гуманітарний, природничо-математичний та інші профілі); 2) *професійно-технічний* (спрямований для виходу на ринок праці або до отри-



мання подальшої технічної освіти, зокрема вищої). В останні роки тенденцією світової середньої освіти є **інтеграція загальної та професійної освіти**; існування можливості переходу учнів з одного напрямку на інший; перспективи отримання вищої освіти незалежно від напрямку навчання [16, с. 14]. У більшості країн закінчення старшої школи супроводжується складанням іспитів на атестат зрілості, за результатами яких можна вступити до закладів вищої освіти.

Можна відзначити **тенденцію до посилення професійного спрямування навчання** у багатьох країнах. Наприклад, шведська старша школа пропонує учням 17 національних освітніх програм навчання, 15 з яких є професійно зорієнтованими [20]. У Фінляндії 41–42% випускників *peruskoulu* обирають професійний напрям [10, с. 34–36]. У Японії особливим попитом користуються 5-річні технічні коледжі, які дають підготовку зі спеціальностей інженерного профілю; школи професійної спеціальної підготовки, що належать приватним фірмам і корпораціям та гарантують працевлаштування випускників [21, с. 99]. Більшість випускників австрійської основної школи обирають для подальшого навчання професійно спрямовані навчальні заклади, лише 6,4% учнів навчаються далі в гімназіях вищого рівня [9].

Диференційоване навчання у старшій зарубіжній школі може будуватися згідно з двома моделями: 1) *гнучка, елективна*, що передбачає вільний вибір школярами предметів із низки обов'язкових дисциплін (Великобританія, США); 2) *жорстка, селективна*, за якої вибір тих або інших напрямів навчання здійснюється за чітко визначеними навчальними програмами (наприклад, Франція, Німеччина, Швейцарія, Швеція) [19].

Основними тенденціями до розвитку змісту освіти в розвинених країнах є: стандартизація; гуманізація; збагачення новими науковими досягненнями; оптимізація співвідношення між суспільно-гуманітарною та природничо-математичною складовою частиною; адаптація до потреб поліетнічного і полікультурного суспільства [16, с. 54]. Однією із найбільш чітких тенденцій, характерних для освіти розвинених країн, є **стандартизація змісту освіти** – створення обов'язкової нормативної частини, базового компонента, свого роду «ядра» знань, навичок, цінностей, якими мають оволодіти всі учні основної та старшої школи. Це – інваріантна частина навчального плану, яка може централізовано регулюватися державою (Франція, Італія, Португалія, Нідерланди, Іспанія та ін.) або ж управлятися децентралізовано в різних адміністративних

одинацях – землях, штатах, департаментах, кантонах, містах тощо (США, Велика Британія, Німеччина, Швейцарія та ін.).

Кількість предметів нормативної частини може коливатися від 6 до 10–15, а частка їх вивчення становить від 50 до 80% навантаження. Так, наприклад, в Англії та Уельсі базовий незмінний компонент включає 10 освітніх предметів і регламентується Національним навчальним планом (National Curriculum); у Нідерландах він містить 15 дисциплін (80% навчального часу); у Франції і Німеччині включає 10–12 навчальних курсів; у Швейцарії – 9; у США до інваріантної частини увійшло 6 предметів [16].

Варто зазначити, що вік закінчення учнями школи і здобуття повної (вищої) середньої освіти у більшості країн – 18–19, а подекуди і 20 років. Відсоток школярів, які обирають цей рівень освіти, різниться. Так, у Туреччині у старшій школі навчається лише 25% 17-річної молоді, у Мексиці – 39, у Греції – 69, у Великобританії – 70–80%. Водночас у Фінляндії, Чехії, Канаді, Бельгії, Швеції цей показник сягає 95–100% [10; 15; 16; 20].

Ще однією характерною рисою старшої школи зарубіжжя є розвинені традиції **профорієнтаційної та професійно діагностичної роботи**. Ще на етапі навчання в базовій школі відбувається всебічне виявлення схильностей і здібностей дитини. Спеціалісти на основі співпраці з батьками допомагають визначитися з вибором вибіркового курсу для вивчення, типу навчального закладу, майбутнього напрямку навчання та професії тощо. Наприклад, в Австрії, Великобританії, Німеччині, США, Франції існують консультативні центри, бюро інформації з питань освіти та професій; працюють консультанти та тьютори; діють шкільні ради із керівництва навчального закладу, вчителів, батьків, медиків, психологів, працівників соціальних служб та провідних фірм. Організуються також позакласні профорієнтаційні заходи – робота гуртків, створення соціальних і професійно зорієнтованих проектів, «розвідувальні студії» у коледжах та університетах тощо [1; 5; 7; 9; 16; 21].

До педагога старшої профільної школи в розвинених країнах ставиться ціла низка вимог. Наголошується на необхідності формування його професійної компетентності; ґрунтовних знань з предметів, які ним викладаються; методичних умінь; психологічних та фізіологічних аспектів розвитку дитини; володіння інноваційними педагогічними технологіями, методами та засобами навчання; вміння організовувати співпрацю з учнями та батьками та ін. [22].



У розвинених зарубіжних країнах підготовку вчительських кадрів здійснюють як різноманітні педагогічні коледжі, так і заклади вищої освіти різної структури. Зокрема, існує **унітарна система вищої педагогічної освіти**, що забезпечується лише (або переважно) університетами. Це, наприклад, Австрія, Італія, Швеція, Фінляндія. У більшості ж розвинених країн діє **бінарна (подвійна) система підготовки вчителів**. Вона включає як університети, так і спеціалізовані заклади (коледжі, інститути тощо) зі скороченим терміном навчання. Вони пропонують велику кількість професійно зорієнтованих програм для отримання бакалаврського ступеня, проте не забезпечують навчання магістрів. Так здійснюється підготовка вчителів у США, Великобританії, Данії, Німеччині, Нідерландах, Норвегії, Франції та ін. [23, с. 37–38].

Досить поширеним у США та європейських країнах є механізм, коли після отримання ступеня бакалавра з певної спеціалізації (біології, хімії, фізики, тощо) в коледжах або університетах, студент навчається протягом 1–2 років на педагогічному відділенні університету. Він опановує професійно-педагогічні дисципліни та проходить педагогічну практику у школах [2; 4; 10; 12; 22; 23]. Крім того, у Великобританії діють альтернативні програми підготовки вчителя (*Licensed Teacher, Articled Teacher*). Практично будь-яка людина з вищою освітою може отримати професію вчителя, працюючи два роки у школі за ліцензією. При цьому кандидат у вчителі поєднує роботу у школі з навчанням у спеціалізованих центрах при педагогічних коледжах, педагогічних відділеннях університетів [4, с. 68].

Отже, за кордоном процес підготовки вчителів для старшої ланки школи може відбуватися протягом навчання студента в університеті у тісній взаємодії з освітніми установами, проходженням практики в школі (*undergraduate cycle*). Крім того, підготовка педагогічних кадрів може здійснюватися після закінчення університету шляхом здобуття вищих освітньо-кваліфікаційних рівнів (*postgraduate cycle*). Певні навчальні курси можна проходити під час навчання у ВНЗ (*pre-service*) та вже працюючи у шкільному колективі (*in-service*) [24].

Варто зазначити, що загальноосвітньою тенденцією є те, що **педагоги старшої школи** набувають професійної підготовки переважно **в університетах** та мають **ступінь магістра** (на відміну від молодшої чи основної школи, де часто працюють випускники педагогічних коледжів, шкіл підготовки вчительських кадрів, бакалаври).

У Фінляндії вчителі окремих предметів, які викладають 1–3 навчальні дисципліни в 7–9-х класах, ліцеях та професійних коледжах, мають вищий рівень заробітної плати, ніж їхні колеги, що працюють з дітьми молодшого віку [10, с. 78]. Більше того, основною вимогою для роботи у фінській старшій школі стала **наявність магістерського ступеня освіти**.

Пасі Сальберг виділяє такі важливі складники успіху фінської освітньої реформи. По-перше, на відділення підготовки вчителів вступають учні, які добре склали національний випускний екзамен, мають високий бал атестата, демонструють уміння спілкуватися, позитивний психологічний настрій, креативність, тобто покликання до роботи вчителя. По-друге, вчителі мають повагу у суспільстві й довіру, а також професійну автономію у роботі, що дозволяє їм реалізувати свої творчі плани. Нарешті, у Фінляндії школи створюють професійні співтовариства для взаємного навчання вчителів (*professional learning community*). У роботі педагогів збалансовано викладацьку діяльність і взаємодію з колегами з метою самоосвіти та вдосконалення [10].

Фінські студенти здобувають освіту за програмами підготовки вчителів окремих предметів (переважно не менше двох) під час навчання на бакалавраті та у магістратурі академічних відділень університетів. Підготовка педагогічних кадрів триває 5–6 років завдяки взаємодії викладачів гуманітарного, педагогічного і природничо-наукового факультетів університетів. Вона базується на дослідницькому підході, що поєднує інтеграцію педагогічних теорій, дослідницьких методів та практики в школах [10].

Післядипломну освіту, важливу для формування професійної компетентності вчителя профільної старшої школи, за кордоном здобувають вчителі по-різному: 1) за допомогою нетривалих курсів, які організують різноманітні установи державного підпорядкування (наприклад, Академія або центр освітньої діяльності департаменту у Франції); 2) на базі «педагогічних інститутів», в яких навчають учителів початкової, основної школи, гімназій (Австрія); 3) шляхом стажування педагогів в університетах, науково-дослідних інститутах, приватних фірмах та інших установах (Франція, Японія, Великобританія, США та інші) [4; 12; 22].

Висновки. У розвинених зарубіжних країнах навчання на старшій ланці середньої освіти є диференційованим і професійно зорієнтованим. Це досягається шляхом комбінацій базових загальноосвітніх предметів, профільних спеціальних предметів, різноманітних курсів за вибором, а також вибору рівня складності й обсягу опану-



вання певними навчальними предметами. Старша школа за кордоном переважно відокремлена від основної середньої школи. Організація навчання може відбуватися за різними напрямками та профілями у єдиній структурі школи або ж існують різні типи навчальних закладів. Переважно розрізняють академічне спрямування (поглиблене теоретичне навчання з подальшою перспективою отримання вищої освіти) та практично орієнтоване професійно-технічне навчання, хоча існує тенденція до їх зближення. За кордоном добре організована професійна діагностика, консультування, допомога учням у виборі спеціалізації навчання, виборі майбутньої професії. Характерною ознакою вчителя старшої профільної школи є високі вимоги до його підготовки. Це переважно магістерський ступінь університетської освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авчиннікова Г. Напрями профілізації навчання в американській старшій школі. Зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. Ч. 2. С. 9–14.
2. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 40 с.
3. Красовицький М.Ю. Погляд на американську школу. Шлях освіти. 1999. № 2. С. 12–15.
4. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. К.: Вища шк. 1997. 179 с.
5. Авраменко М.М. Профільне навчання в середній школі ФРН: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2007. 24 с.
6. Кравець Н. Л. Організація профільного навчання старшокласників у гімназіях сучасної Німеччини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Житомир, 2007. 16 с.
7. Балацька Н. Організація професійно-орієнтаційної роботи в сучасних середніх школах Великої Британії. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. пр. К.: КНЛУ, 2002. № 19. С. 110–113.
8. Локшина О.І. Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі. Педагогіка і психологія. 2001. № 2. С.119–127.
9. Фаннінгер Л.П. Особливості профільного навчання в основній школі Австрії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2008. 22 с.
10. Сальберг Паси. Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии. Москва: Классика XXI, 2015. 230 с.
11. Максименко А.П. Основні принципи організації навчального процесу у загальноосвітньому та технологічному ліцеях Франції (1945–1995): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1997. 188 с.
12. Харченко Т.Г. Тенденції гуманізації підготовки вчителів у Франції у другій половині ХХ століття. Вісник ЖДУ. 2009. Вип. 43. С. 102–107.
13. Моос Я. Технічний ліцей у Польщі: зарубіжний досвід. Професійно-технічна освіта. 2000. № 3. С. 46–50.
14. Мельниченко Р., Поліщук Н. Реформа середньої освіти та організація профільного навчання в Україні й Польщі: порівняльний аспект. Українська колоністика. 2017. № 14. С. 89–99.
15. Фіра Л. С., Острівна О. І., Сидоренко О. Л., Лихацький П. Г. Чехія: погляд на систему освіти. Тернопіль: ТДМУ, 2006. 100 с.
16. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти: монографія / за ред. О. І. Локшиної; Ін-т пед. АПН України. К.: СПД Богданова, 2006. 228 с.
17. Луговий В. І. Диференціація середньої освіти в країнах організації економічного співробітництва і розвитку. Педагогіка і психологія. 2009. № 1. Диференціація навчання: теорія, практика, перспективи. С. 60–67.
18. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 472 с.
19. Семергей Н.В. Організація диференційованого навчання в сучасній зарубіжній школі. Постметодика. 2000. № 3. С. 14–17.
20. Бургун І.В. До питання про систему освіти Швеції. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. К.: Пед. преса, 2003. Вип. 5. С. 53–59.
21. Лукьянченко С. И. Профессиональная ориентация молодежи за рубежом (на примере Японии, Франции, Германии). Инновации в образовании. 2003. № 3. С. 96–101.
22. Муқан Н. Індивідуальні методи і форми професійного розвитку педагогів у системі неперервної професійної освіти Канади, Великобританії, США. Неперервна професійна освіта. 2007. Вип. 1–2. С. 157–165.
23. Вітвицька С.С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. 440 с.
24. Петрушкова О.О. Освіта вчителів для роботи в умовах багатомовної освіти в країнах об'єднаної Європи. Вісник ЖДУ. Вип. 6 (78). 2014. С. 148–156.