

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

### PROFESSIONAL TRAINING OF AN ELEMENTARY SCHOOL TEACHER IN SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN FOREIGN COUNTRIES

**Актуальність проблеми.** В умовах інтеграційних суспільних процесів зростають вимоги до якості професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти України, зокрема його компетентності у вирішенні соціальних проблем вихованців. Окреслена проблема надзвичайно актуальна в контексті підготовки вчителів до роботи у школах віддалених чи гірських територій, у яких значна частина дітей і молоді, котрі потребують передусім психолого-педагогічного супроводу. Йдеться і про дітей трудових мігрантів, і про сиріт/напівсиріт, і про вихідців із малозабезпечених чи багатодітних родин та ін. У цьому контексті корисним є прогресивний досвід зарубіжних країн, де соціальна сфера досягла значно вищого розвитку.

Водночас у закладах освіти, які знаходяться в гірській місцевості Аппалач, Альп, Апеннін чи Понтійських гір, надзвичайно розвинена інфраструктура, універсальний освітній дизайн, що вирішує проблему, приміром, їх доступності. Дещо інші умови маємо в Українських Карпатах, де педагоги, менеджери освіти стикаються з численними проблемами щодо організації освітнього процесу в закладах освіти, впровадження інклюзії чи роботи з учнями із особливо вразливих груп.

Сьогодні в світовій педагогіці активно розробляються моделі “ідеальної” підготовки вчительських кадрів. Так, американські вчені (М. Грін (Monica Green), А. Комбс (Arthur Combs), М. Самервіль (M. Somerville)) пропонують модель педагога, здатного до емпатії, комунікабельності в неформальному спілкуванні, емоційно стійкого та оптимістично налаштованого [18, с. 38-40]. В Японії акцентується головним чином на професіоналізмі педагога як представника інтелектуальної еліти нації, його

грунтовній теоретичній підготовці, високій культурі, усвідомленні ним ціннісних смислів виховання, свободи, відповідальності. Актуалізація проблеми соціального виховання молоді в зарубіжних країнах зумовила потребу професійної підготовки фахівців до вирішення актуальних питань соціалізації особистості, її інтегрування в суспільство.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблеми професійної підготовки соціальних педагогів, соціалізації учнівської та студентської молоді в Україні та за рубежом відображено в наукових працях вітчизняних учених – В. Бочарова, О. Безпалько, А. Капська, А. Мудрик, С. Савченко, М. Сакурова, В. Поліщук, С. Харченко та ін. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи висвітлено в докторських дисертаціях Н. Бібік, Н. Глузман, О. Комар, С. Литвиненко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Отич, І. Пальшкової, О. Савченко, Л. Хомич та ін. Однак досвід зарубіжних країн з професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до реалізації основних функцій соціально-педагогічної діяльності вважаємо висвітленим недостатньо.

**Виклад результатів дослідження.** Починаючи з 1970-х років, у західноєвропейських країнах (зокрема Англії, Німеччині, Швеції, Франції) і США розпочинається активна діяльність з підготовки соціальних педагогів, соціальних працівників, лідерів громадських організацій на спеціальних факультетах університетів і шкіл соціальної роботи. Відповідно до освітніх вимог кожної країни створюються різні моделі соціального виховання дітей і молоді, а також професійної підготовки вчителя. У зарубіжній освіті акцентується передусім на необхідності ґрунтовної теоретичної підготовки фахівця у професійному самоствердженні, оскільки „люди, котрі систематично навчаються, здатні адаптувати свої вміння й навички до вимог професії, мають більше шансів досягти успіху”, тобто самореалізуватись [16, р. 11].

Так, підготовка фахівців до соціально-педагогічної діяльності в університетах Західної Європи здійснюється на факультетах соціальної

педагогіки, де студенти оволодівають теоретичними знаннями про загальні закони соціально-психологічного розвитку дітей, навичками професійного соціально-педагогічного діагностування виховних ситуацій, роботи з різними категоріями дітей і їхніми батьками, здійснення превентивної та реабілітаційної допомоги в мікросоціумі. Однак німецькі дослідники зазначають, що в професійній підготовці майбутнього педагога теорія відірвана від суспільної практики, зокрема студенти не мають достатнього досвіду роботи з соціально дезадаптованими учнями. Невипадково німецьких учених вважають “першопрохідцями” в світі з розроблення теорії соціальної педагогіки [3, с. 3-49].

Учені Канади (Гембер (M. Gambhir), Брод (K. Broad), Еванс (M. Ewans), Гескел (J. Gaskel) та інші) наголошують, що за останні роки в країні спостерігаються істотні зрушення в програмах підготовки вчителів, які виявляються, передусім, у переході від традиційного до особистісно зорієнтованого підходу, спрямованого на розвиток особистості майбутнього педагога, його загальної та професійної компетентності, а також соціальної адаптації [15].

У багатьох країнах (Канада, США, Швеція та інших) підготовка вчителів до соціально-педагогічної діяльності, як і професійна підготовка в цілому, передбачає посилення практичної спрямованості змісту вищої освіти.

В університетській освіті Канади чітко визначено взаємозв'язок теоретичного й практичного компонента в підготовці майбутнього вчителя. Так, Майкл Фуллан (університет Торонто) зазначає, що у програмах підготовки педагога особливої уваги потребує інтегрування університетських занять з практикою роботи в школі, формування студентів у навчальні групи, співпраця викладачів і вчителів школи, створення об'єднань шкіл-партнерів. Учений характеризує партнерство “школа-ВНЗ” як необхідну умову поліпшення професійної підготовки майбутнього фахівця й удосконалення навчально-виховного процесу школи [14, с. 246-247.]

В університетах Канади для вивчення пропонують курси про новітні соціально-педагогічні технології, актуальні проблеми формування культурно-освітнього середовища. Задля розвитку ефективних програм професійної педагогічної освіти налагоджена співпраця з учителями-практиками на провінційному, локальному та шкільному рівнях. „Вищі навчальні заклади... надають перевагу творчості та інноваціям, забезпечують роботу навчальних практик, беруть участь у різноманітних дослідженнях на міжнародному рівні, що спонукає студентів до вияву соціальної активності” [13, с. 269].

Так, за дослідженнями Ю. Короткової, у вищих педагогічних навчальних закладах Греції практика є складовою викладання низки педагогічних дисциплін (дидактична методологія, критично-мисляче викладання: теорія і практика тощо) та цілих циклів (загальна й спеціальні дидактики), завдяки чому забезпечується безпосередній зв'язок теорії та навчально-виховної практики у підготовці майбутнього вчителя початкових класів [8, с. 32-38]. У контексті нашого дослідження заслуговує уваги той факт, що на педагогічних відділеннях початкової освіти Греції, поруч із іншими видами практики (спостереження за шкільним життям, відвідування занять у початковій школі, планування навчально-виховного процесу, проведення пробних уроків, повне виконання обов'язків вчителя початкових класів від одного до чотирьох тижнів тощо), студентів залучають до обов'язкового відвідування уроків і позанавчальних заходів у різних типах шкіл, зокрема малокомплектній початковій школі, а також шкіл і спеціальних класів для дітей з обмеженими освітніми можливостями [Там само, с. 37].

Досліджуючи підготовку соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції, А. Кулікова доходить висновку, що практична підготовка студентів забезпечує ефективність завдяки: відповідності практики програмі теоретичної підготовки; чіткій організації всіх етапів практики (підготовчий, ознайомлювальний, професійного зростання, оцінювальний, екзаменаційний); залученню до

практики трьох дійових осіб (керівник практики, студент, наставник) і організованому розподілу функцій та обов'язків між ними; підтримці всіх учасників допоміжними опорними матеріалами [9, с. 15]. А от школи соціальної роботи Швеції не входять у структуру університетів, тому дають освіту на рівні коледжу, а навчаються тут зазвичай студенти у віці 30 років і старші. Тут домінує практико-орієнтована система професійної підготовки фахівців соціальної сфери, приміром, практика становить не менше 3000 годин на одного студента [12, с. 103]. Для прикладу, майбутні вчителі початкових класів проходять 14-тижневу педагогічну практику (Великобританія), від 2 до 6 тижнів (Японія), 3-тижнева педагогічна практика в університеті, 20-тижнева – в “нормальній” школі та самостійна робота в базовому навчальному закладі впродовж семестру (Франція).

У Польщі (Інститут педагогіки Вроцлавського університету) невід'ємною складовою програми навчання напряму “Педагогіка” слугують виробничі (педагогічні) практики як “необхідна складова формування професійних компетенцій майбутнього педагога”. Приміром, на педагогічну практику зі спеціальності першого освітнього рівня “Початкова освіта та дошкільне виховання” відведено 180 годин [11, с. 100-120].

Австрійські вчені запропонували здійснення в педагогічних академіях перепідготовки вчителів для роботи у соціальних службах для молоді. В цій країні фахівці з дипломом соціального педагога, котрі прагнуть працювати в соціальній сфері, вивчають специфіку педагогічної діяльності молодіжного лідера (вожатого). Соціально-педагогічну практику студенти Австрії проходять безпосередньо в територіальній громаді, здебільшого в житлових мікрорайонах [12, с. 103].

У низці країн (США, Німеччина, Великобританія та ін.) після теоретичної підготовки вчителя початкової школи майбутні фахівці проходять обов'язкове річне (Великобританія) чи 1-2-річне (Німеччина) стажування за місцем роботи, тобто в конкретній початковій школі. Соціально-педагогічне спрямування їхньої теоретичної підготовки

виявляється в тому, що, попри вивчення загальних основ педагогіки і психології, студентам викладають соціальні науки (Німеччина), педагогічну соціологію, філософію виховання, порівняльну педагогіку та інші науки (США), соціальну і порівняльну педагогіку (Японія).

У вищих педагогічних навчальних закладах зарубіжжя значна увага приділяється практичній підготовці майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності з учнями, їхніми батьками (опікунами), передусім, у школах. Так, в американській школі її здійснюють не тільки соціальні працівники, психологи, а й такі спеціалісти, як: шкільний радник, консультант по роботі з конкретними проблемами, вчитель компенсуючого навчання, координатор із захисту прав дитини, соціальний медіатор [2]. Консультативна допомога батькам (родичам) з проблем навчання й виховання дітей, організації змістовного дозвілля, збереження фізичного, психічного, духовного та морального здоров'я допомагає в реалізації різноманітних освітньо-просвітницьких і соціально-профілактичних програм.

Польські вчені в аспекті професійної підготовки педагогічних кадрів наголошують на проблемі їхньої готовності до вирішення соціальних проблем у школі. Так, Б. Шлюз (Beata Szluz) привертає увагу до інтегрування діяльності вчителів, педагогічних і соціальних працівників безпосередньо на терені школи задля вирішення конкретних соціальних питань учнів та їхніх батьків [19, с. 232-233].

Найпоширенішими методами і формами соціально-педагогічної діяльності з учнями та їхніми батьками, з якими ознайомлюють майбутніх учителів у США, є бесіда, консультація, тренінг, змагання, посильна трудова діяльність, масові благочинні акції, святкування, зустрічі тощо. Заслуговує на увагу американський досвід підтримки батьківських і дитячих ініціатив в умовах шкільного соціально-виховного середовища. У професійній підготовці вчителя початкової школи в США домінують такі форми роботи, як рольові ігри, моделювання та "мікровикладання", тобто створення ситуації з усіма наявними компонентами соціально-педагогічного процесу. Приміром,

студенти дають 10-15-хвилинні уроки, фрагменти виховних заходів чи тренінги з невеликими групами учнів, які записують на відеокамеру, після чого відбувається їх колективний перегляд та обговорення. Такі нестандартні прийоми роботи готують майбутніх фахівців до активних самостійних соціально-педагогічних дій у мікросоціумі.

Посилення уваги в професійній освіті зарубіжжя до педагогічної практики студентів, благочинної діяльності не випадкова, адже, окрім інших, важливим напрямом соціально-педагогічної діяльності вчителя слугує організація змістовного дозвілля учнів у школі та поза нею. Питанням діяльності та дозвілля приділено значну увагу ще в працях Арістотеля, котрий акцентував на вдалому поєднанні діяльності та ігор як засобу розваг, відпочинку від діяльності: “Якщо ж необхідні і діяльність, і дозвілля, і дозвілля повинно бути значною мірою пріоритетним стосовно діяльності, то виникає питання: чим дозвілля це потрібно заповнити? Зрозуміло, не грою, оскільки в такому випадку вона неминуче стане кінцевою метою нашого життя. Якщо це неможливо, то іграм треба надавати місце скоріше серед діяльності (адже людині праці потрібний відпочинок, а гра й існує заради відпочинку, будь-яка діяльність передбачає напружену працю)” [1, с. 630].

Дозвіллеву діяльність зазвичай розуміють як “цілеспрямовану, самокеровану пізнавальну діяльність, що є необхідною для розвитку здатності здобувати знання; як сукупність занять, за допомогою яких задовольняються фізичні, психічні та духовні потреби” [6, с. 42.]. Специфічними ознаками дозвілля вважають свободу вибору дозвіллевої діяльності, свободу від обов’язків; добровільну участь у дозвіллевій діяльності; бажання отримати радість та задоволення; компенсаційність дозвілля [10]. Саме принципи добровільності, морально-психологічного комфорту, особистісно зорієнтованого виховання, гуманістичної спрямованості, свободи вибору змісту дозвілля вважають пріоритетними у Великій Британії, Бельгії, Голландії, Італії, Канаді, Польщі, США, Франції, та інших країнах.

Так, у Франції користується популярністю система професійної підготовки аніматорів для роботи в соціальній сфері. Основу курсів соціальної роботи становлять п'ять основних предметів (соціальна економіка, соціальне середовище, структура інститутів соціальної роботи, відношення між людьми, здоров'я, гігієна і медико-соціальний захист населення), вивчення яких розраховане на 160 годин [12, с. 103].

В останні роки актуалізується значення суспільно-культурної анімації у теорії та практиці професійної підготовки вчителя в Польщі. Б. Єдлевська (*Barbara Jedlewska*) зазначає, що підготовка аніматорів на педагогічних факультетах університетів у Польщі здійснюється з урахуванням кращих науково-дидактичних традицій та історичних особливостей регіону за спеціальними програмами [17, с. 271]. У дискурсі нашого дослідження заслуговує на увагу досвід польських колег щодо залучення майбутніх учителів до проектної діяльності анімаційного змісту в різних групах: суспільно-культурна анімація для дітей та молоді шкільного віку, культурна анімація в середовищі дітей з особливими потребами, суспільно-культурна анімація для дітей із неблагополучних родин, суспільно-культурна анімація в студентському середовищі та ін. [Там само, с. 284-288]. Вважаємо, що такі форми діяльності майбутнього вчителя допомагатимуть йому в організації різнобічної соціально-виховної діяльності з учнями в умовах мікросоціуму.

Соціально-педагогічна діяльність учителя в аспекті організації дозвілля молодших школярів у зарубіжних країнах розглядається як сфера розвитку особистісного потенціалу, соціальної культури, формування громадянських якостей, розвитку духовних цінностей вихованців, збереження національних традицій, прилучення до спортивно-оздоровчої роботи. Наприклад, у багатьох канадських та американських школах, де навчається українська діаспора, створюють фонди та організації для розвитку духовно-естетичних цінностей дітей, проведення культуротворчих заходів, надання допомоги в реалізації спортивно-оздоровчих програм, підтримки функціонування дозвіллевих клубів і секцій при суботніх чи недільних школах.



Важливий напрям соціально-педагогічної діяльності вчителя – навчально-виховна й культурно-дозвілєва робота з учнями з особливими освітніми потребами. У більшості країн Західної Європи (Австрія, Бельгія, Голландія, Італія, Німеччина, Швеція), починаючи з 70-х років ХХ ст., впроваджується інтегроване та інклюзивне навчання дітей із особливостями розвитку. Сьогодні в Італії, яка однією з перших країн визнала інтегративне та інклюзивне навчання найприйнятнішою для неповносправних дітей формою здобуття освіти, понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку навчаються в закладах загального типу [7]. Відповідно здійснюється підготовка майбутнього вчителя для забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Однак, сьогодні готують спеціальних педагогів, що виконують функції асистента вчителя, який співпрацює з педагогом класу в умовах інклюзивної освіти, зокрема надають допомогу школярам з обмеженими фізичними можливостями (Бельгія, Голландія, Канада, Італія, США).

Приміром, у Республіці Кіпр професійна підготовка майбутніх учителів з інклюзивної освіти, за дослідженнями Н. Воевутко, здійснюють на освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавра та магістра за кредитно-трансферною й акумулюючою системою, зокрема на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавра в Університеті Кіпру готують фахівців за спеціальністю "Початкова та дошкільна освіта". В Університеті Кіпру, Європейському університеті Кіпру та Університеті Лефкосії започатковано магістерські програми "Спеціальна (поєднана) освіта" і "Спеціальна освіта" [5, с. 29].

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності в аспекті роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в системі університетської освіти Кіпру – це "бакалаврська програма" "Початкова та дошкільна освіта", складовою якої є спеціалізація з інклюзивної освіти трудомісткістю у 15 кредитів. Дисципліни за

спеціалізацією призначені для поглибленого вивчення проблеми інклюзивної освіти та механізму її реалізації у закладах освіти. Вивчаючи спеціальні професійно зорієнтовані дисципліни "Труднощі у навчанні" (Μαθησιακές Δυσκολίες), "Відмінності та ізоляваність" (Διαφορετικότητα και Αποκλεισμός), "Особливі потреби у загальній школі" (Ειδικές Αναγκες στο Γενικό Σχολείο)", студенти опановують теорії, які є методологічною основою навчання дітей з психічними чи фізичними вадами здоров'я [Там само, с. 29].

У контексті адаптації вищої освіти Польщі до вимог Болонського процесу в країні інтенсифікувалась професійна підготовка кадрів до роботи в соціально-педагогічній сфері. Так, в Інституті педагогіки Вроцлавського університету головним завданням професійної освіти вчителів є оволодіння ними універсальними компетенціями на основі здобуття знань з гуманітарних, суспільних та медичних наук задля розуміння суспільно культурного контексту освітньої реальності. Незалежно від обраної спеціальності, майбутні вчителі оволодівають теоретичними знаннями з антропологічною практикою як базою для формування вмінь і навичок діагностування й роботи з дітьми з особливими потребами в шкільному, професійному чи місцевому середовищі в рамках їхніх "соціальних компетенцій" [11, с. 101-102].

Приміром, на спеціальностях "Опікунська педагогіка і терапія", "Психолого-педагогічне консультування і допомога", "Ресоціалізація", "Освіта і реабілітація людей з особливими потребами", "Організація освіти і регіональна освіта" студенти отримують професійні компетенції, що надають йому право на працевлаштування не лише в соціальних службах для дітей і молоді, центрах соціальної профілактики, опікунських центрах, ресоціалізаційних закладах та інших, а передусім до роботи в школі з різними категоріями дітей та їхніми батьками. А от у професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальності "Початкова освіта та дошкільне виховання" значну увагу приділено оволодінню компетенціями, необхідними для роботи вихователя дошкільних закладів та вчителя інклюзивних класів шляхом

підготовки до комплексної реалізації навчально-виховних та опікунських завдань дитячого садка і школи [Там само, с. 102-107].

Відтак, у країнах близького зарубіжжя (Росія, Білорусія, Молдова, Казахстан та ін.) інклюзивне навчання у загальноосвітніх школах знаходиться на етапі експериментального впровадження, а значить, і професійна підготовка вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими потребами в масових школах потребує системного обґрунтування. Однак інші напрями соціально-педагогічної діяльності вчителя, зокрема робота з обдарованими учнями, соціально незахищеними, схильними до девіантної поведінки тощо, активно здійснюється, передусім у межах навчального закладу. Приміром, у Росії вдосконалюється підготовка професіоналів для сфери соціально-педагогічної діяльності з дітьми в мікросоціумі в умовах здобуття загальнопедагогічної початкової освіти чи на спеціалізованих факультетах підготовки соціальних працівників. Відтак, найбільш прийнятним видається інтегрована схема підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності у відкритому соціально-культурному середовищі шляхом присвоєння їм додаткової спеціалізації “Соціальна педагогіка”. Така практика підготовки фахівців з початкової освіти поширена в Росії, а також у деяких вищих навчальних закладах близького зарубіжжя.

**Висновки.** Сьогодні у кожній країні сформувалась власна система професійної спрямованості соціально-педагогічної освіти майбутніх фахівців, зазвичай домінуючим є функціональний підхід, що полягає у підготовці до окремих видів діяльності, вузьких спеціалізацій учительських кадрів, у т.ч. до роботи в закладах освіти гірської місцевості. Однак спостерігаються спільні тенденції:

- становлення системи соціально-педагогічної допомоги дітям відбувається за територіальним принципом, тому й підготовку кадрів для соціальної сфери здійснюють на державному, місцевому та муніципальному рівнях,

причому значні кошти для цього надходять із недержавних фондів, асоціацій, організацій тощо;

- до соціально-педагогічної діяльності в мікросоціумі здебільшого залучають не вчителів, а соціальних працівників різного профілю, відповідно в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи ці питання розглядаються зазвичай як його суспільно-громадське покликання (волонтерство, благодійна діяльність тощо);
- зміст соціально-педагогічної підготовки носить практико-орієнтоване спрямування, тобто більше половини терміну навчання майбутнього соціального працівника (соціального педагога) займає практика в інклюзивних та спеціальних школах, інтернатах, центрах усиновлення та опіки, центрах шкільного виховання, студентських бюро працевлаштування при гуртожитках, службах соціального захисту населення, притулках для неповнолітніх, виправних закладах, діагностично-реабілітаційних центрах, агенціях індивідуального консультування і т. п. (Греція, Канада, Польща, США, Франція, Швейцарія та інші країни);
- соціально-педагогічна діяльність учителя, що має метою формування соціальних навичок і вмінь учнів (залучення до посиленої діяльності за матеріальну винагороду та неоплачуваної суспільно цінної праці, волонтерства, участі в благодійних акціях тощо) задля забезпечення їх активної професійно-трудової соціалізації у майбутньому (Італія, США, Канада, Польща, Чехія);
- соціально-педагогічна діяльність в аспекті організації дозвілля молодших школярів у зарубіжних країнах розглядається як сфера розвитку особистісного потенціалу, соціальної культури і є предметом здійснення спеціально підготовлених фахівців – педагогів-аніматорів (Велика Британія, Канада, Польща, США, Франція та ін.);
- у педагогічних навчальних закладах близького зарубіжжя (приміром, Росія, Білорусія) вчителі початкових класів за бажанням отримують

- додаткову спеціалізацію соціального педагога, що розширює їхні професійні функції в мікросоціумі та можливості працевлаштування;
- у зарубіжній професійно-педагогічній освіті накопичено цікавий досвід підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, приміром, у Республіці Кіпр учителі початкової школи отримують додаткову спеціалізацію за програмою бакалавра, що дозволяє їм працювати в інклюзивних класах.

### Список використаних джерел

1. Аристотель. Собрание сочинений: в 4 т.: пер. с древнегреч. Т. 4. / общ. ред. А. И. Доватура. М.: Мысль, 1983. 831 с.
2. Безлюдна В. В. Система соціальної роботи з сім'єю в США: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05; Київський ун-т ім. Б. Грінченка. К., 2012. 20 с.
3. Браунс Х. Обучение социальной работе и социальной педагогике в Европе / Х. Браунс, Д. Крамер // Школа социальных педагогов и социальных работников. М.: [б. и.], 1991. С. 3-49.
4. Будник О. Порівняльна педагогіка. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 2019. 80 с.
5. Восвутко Н. Ю. Формування професійних програм з інклюзивної освіти в університетах Республіки Кіпр // Педагогічний процес. Теорія і практика: збірник наукових праць. 2011. № 1. С. 27-34.
6. Голік О. Клуб веселих та найкмітливіших як форма організації дозвілля студентів у вищому навчальному закладі // Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2008. № 1. С. 42-46.
7. Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / А.А. Колупаєва // Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: монографія. К.: Педагогічна думка, 2007. 458 с.
8. Короткова Ю. М. Організація практичної підготовки вчителів початкових класів на педагогічних відділеннях початкової освіти Греції // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. Слов'янськ: СДПУ. 2006. Вип. XXXIII. С. 32-38.
9. Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.
10. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах: підручник. К.: Кондор, 2005. 408 с.
11. Пивоварчук М. Підготовка фахівців за спеціальностями напряму "Педагогіка" у Вроцлавському університеті // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: у 3-х т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін : зб. наук. пр. / за ред. М. Євтуха, Д. Герцока, К. Шмидта. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – С. 100-120.
12. Ядвиршис Л. А. Профессиональная подготовка учителя к социально-педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Брянск, 2001. 320 с.
13. Andrews J. Alternative futures for Faculties of Education / J. Andrews // Canadian Journal of Education. 1984. № 9. P. 261–275.

14. Fullan M. The new meaning of educational change (third edition). Toronto, Ontario: Irwin Publishing, 2001. P. 246-247.
15. Gambhir M., Broad K., Ewans M., Gaskel J. Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues. URL: <http://www.intlalliance.org/Canada>
16. Human Resources Development. Government of Canada. Canada's Innovative Strategy. Knowledge matters skills and learning for Canadians: monograph. 2002. 26 p.
17. Jedlewska B. Miejsce i ranga animacji społeczno-kulturalnej w edukacji pedagogów w Polskich Uniwersytetach // Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи : збірник наукових праць / за ред. Д. Герцюка і Р. Кухи. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка "Триада плюс", 2008. S. 271-290.
18. Somerville, M., Green, M. A pedagogy of "organized chaos": ecological learning in primary schools // Children, Youth and Environments [E]. Vol 21. Issue 1, University of Colorado. United States, 2011. Pp. 14-34; Combs, Arthur W. New Assumptions for Educational Reform // Educational Leadership. XLV. No. 5 (February), 1988. Pp. 38-40.
19. Szluz B. Perspektywy dla pracy socjalnej w szkole // Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły / pod redakcją Eugenii Iwony Laski. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. S. 224-234.