

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені Г. С. СКОВОРОДИ

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
„ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ”

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ЛУЧЕНКО ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА**

УДК 373.3/.5.091.12.011.3-051-021.64:005.963.2(520)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ  
ДО РОБОТИ В ШКОЛАХ ЯПОНІЇ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

01 Освіта

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.  
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

\_\_\_\_\_ О.О. Лученко

Науковий керівник:  
**Гриньова Валентина Миколаївна**  
доктор педагогічних наук,  
професор

Харків – 2018

## АНОТАЦІЯ

**Лученко О. О. Професійна адаптація вчителів-початківців до роботи в школах Японії.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” (015 Професійна освіта). – Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди; Державний вищий навчальний заклад „Донбаський державний педагогічний університет”, Слов’янськ, 2018.

Дисертація є теоретичним дослідженням проблеми професійної адаптації вчителів-початківців до роботи в школах Японії.

У дисертації розглядаються сучасні наукові дослідження японських учених, присвячені проблемі вивчення професійної адаптації. Проаналізовано різноманіття наукових визначень поняття „професійна адаптація”, „дезадаптація”, „шок при зіткненні з реальністю”, прийнятих у психолого-педагогічних літературних джерелах, стосовно вчителів-початківців. Досліджено чинники початкової адаптації й ключові характеристики роботи, які є важливими для професійної задоволеності та сприяють адаптації. Виявлено, що теоретичні основи розвитку професійної адаптації в Японії формувалася під впливом західних наукових концепцій. Японські вчені, враховуючи традиційний освітній менеджмент, перевірили і розвинули ці передові ідеї у своїх працях. Вони створили достатню теоретичну базу, яка стимулювала запровадження на законодавчому рівні системи підтримки адаптації вчителів-початківців до роботи.

Виявлено, що японські вчені приділяють суттєву увагу проблемі професійної і соціальної дезадаптації вчителів-початківців, вважаючи її невідкладною проблемою для керівництва шкіл. Досліджено типи і причини дезадаптації вчителів-початківців. Проаналізовано чинники, які можна покращити з метою попередження початкової дезадаптації. До них відносять: вплив на чинники до працевлаштування (профорієнтація, удосконалення

змісту підготовки вчителів, відсів некомпетентних кандидатів), зміна чинників після працевлаштування (ОJT, покращення робочого оточення), зменшення навантаження вчителів-початківців у адаптаційний період, формування у початківців свідомого бажання підвищувати педагогічну майстерність протягом усієї кар'єри. Дисертація також висвітлює чинники після працевлаштування, які важливі для управління дезадаптацією.

Дисертаційна робота досліджує становлення і розвиток системи професійної адаптації вчителів-початківців у Японії. На основі історичного аналізу системи підготовки на робочому місці було зроблено висновок, що первісна професійна адаптація вчителів-початківців здійснювалася як її частина з початку заснування нової освітньої системи у 1872 році. Було виявлено, що з епохи Мейдзі з метою усунення професійної некомпетентності та підвищення педагогічної майстерності практикувалися первинні форми сучасної практики підготовки вчителів-початківців (лекції, семінари, навчальні збори, спостереження уроку досвідченого вчителя, консультації, інсценування викладання, дослідження уроку, урок-критика). Результатом проведеного історичного аналізу було запропонування періодизації основних етапів розвитку системи професійної адаптації вчителів-початківців у Японії.

1) 1872–1945 рр. – етап зародження і становлення системи підготовки на робочому місці (INSET), ініціатива в організації діяльності якої належала місцевим освітнім органам влади (на префектурному рівні). Первісною метою була підготовка некваліфікованих учителів для усунення дезадаптації, причиною якої є некомпетентність педагогічних працівників, а після усунення нестачі кваліфікованих кадрів – покращення якості викладання;

2) 1945–1988 рр. – етап посилення централізації та стандартизації у сфері підвищення кваліфікації вчителів, коли Міністерство освіти Японії почало відігравати головну роль в організації і розвитку програм INSET. Плани Міністерства освіти щодо офіційної програми для вчителів-початківців зіткнулися з відкритим опором з боку Спілки вчителів Японії, що суттєво затримало введення програми на національному рівні.

3) з 1988 р. – до сьогодні. Етап систематизації та інституціоналізації політики проведення INSET. Заснування Міністерством освіти обов'язкової програми стажування для вчителів-початківців з наданням фінансової допомоги та відповідних директив щодо її проведення.

Проаналізовано принципи підготовки вчителів у Японії та систему їх сертифікації. Висвітлено головні соціальні зміни і їх вплив на сферу вищої освіти. Розглянуто національну політику щодо реформування системи професійної підготовки вчителів. Визначені проблеми педагогічної освіти в Японії та останні зміни, спрямовані на подолання цих труднощів. Досліджено заходи, яких вживає уряд для покращення стандартів якості підготовки вчителів і розвитку їх компетенції: поправки до Закону про сертифікацію педагогічних працівників, пропозиції щодо навчального плану педагогічних університетів.

Проаналізувавши особливості підготовки, сертифікації, працевлаштування і роботи вчителів були виявлені передумови впровадження програми входження у професію в Японії.

Виявлено, що основне відсіювання кандидатів на посаду вчителя в Японії відбувається на етапі працевлаштування й обов'язкової програми входження у професію, яка співпадає за часом з випробувальним терміном. Встановлено, що оскільки багато ЗВО забезпечують педагогічну освіту за „Відкритою системою”, програми підготовки вчителів відрізняються від одного університету до іншого. Важко визначити єдині критерії знань та навичок вчителів на етапі початкової педагогічної освіти. Серед передумов, які вплинули на запровадження програми для вчителів-початківців визначено: існування традиційної культури підготовки на робочому місці, короткий період педагогічної практики, програми підготовки вчителів мають теоретичний напрям; необхідність пристосування до нового соціального середовища та інших обставин, необхідність формування покликання до викладання, зміна вимог батьків до шкіл та підвищення відповідальності викладачів за навчання, бажання Міністерства освіти посилити свій вплив на

якість вчителів. В результаті проведеного дослідження було встановлено, що основними факторами на користь визнання програми на законодавчому рівні були підтримка професійного розвитку та сприяння професійній і соціальній адаптації молодих учителів.

Визначено, що Японія має великий досвід з ефективною підтримки вчителів-початківців. Проаналізовано нормативно-правову базу і виявлено цілі, зміст, методи і форми впровадження програми для вчителів-початківців. Запропоновано більш розгорнуте визначення програми входження вчителів у професію в Японії.

Серед цілей визначено наступні: покращення особистих якостей вчителя і практичних навичок викладання, підтримка здібностей до практичних досліджень, підтримка адаптації та розвиток здатності до вирішення питань проблемного характеру. Методи впровадження програми містять шкільний та позашкільний компонент. Зміст розподілено на сім широких категорій: основні знання, керівництво класом, керівництво предметом, моральне виховання, інтегровані заняття, особливі види діяльності, керівництво учнями. У шкільній частині стажування задіяні директор школи, наставник, учитель-предметник, учитель-змінник і всі старші члени шкільного вчительського колективу. Виявлено що шкільний компонент вважають більш важливим аспектом індукційної програми.

Формальна підтримка новоприйнятих вчителів, передбачена програмою входження вчителів у професію (*shoninsha kenshu*), узгоджується з наголосом японських організацій на навчанні на робочому місці, особливо на першому році роботи (*shinnin kenshu*). Такий вид допомоги доповнюється традиційною неформальною підтримкою інших шкільних вчителів, щоб забезпечити успішну адаптацію початківця до роботи в школі. Неформальну підтримку вважають важливішою за формальну. Встановлено, що у реалізації програми дозволяється певна гнучкість. Міністерство освіти дає орієнтовний план за яким школи складають свій.

У японському суспільстві міжособистісні стосунки розвиваються у рамках глибинних культурно-історичних процесів. На побудову цих стосунків впливають традиційні поняття, які існують тільки в Японії. Наставники відіграють значну роль у соціально-психологічній та професійній адаптації новопризначеного вчителя. Успіх шкільної частини стажування значно залежить від міжособистісних стосунків, які сформуються між наставником і підопічним. Дисертація наголошує на унікальності формування їх стосунків під впливом складного культурного феномену „уті-сото”.

Зроблено висновок, що вирішальним фактором продуктивності їх співпраці є взаємне сприйняття новачка і досвідченого вчителя як члена своєї групи „уті”. Інакше ставлення до початківця як до стороннього з групи „сото” призводить до директивного характеру відносин і як результат новопризначений вчитель не звертатиметься за неформальною підтримкою до наставника і може зіткнутися з проблемами в соціально-психологічній адаптації.

Серед особливостей програми визначено: нормативно-правове забезпечення; цільове фінансування; стандартизація на рівні Міністерства освіти; організація і здійснення програми стажування на рівні країни, префектури, муніципалітету, школи і суб'єктів; варіативність видів, змісту, форм і методів; доступність; використання інформаційних технологій; відповідність місцевим потребам, потребам учителів-початківців і шкіл; розширення кругозору вчителів-початківців, сприяння розвитку наукових здібностей учителів, інтегрованість досліджень початківців у практичну діяльність; багаторівневий моніторинг ефективності; підзвітність; підготовка наставників, залучення вчителів-змінників і позаштатних лекторів.

Проаналізувавши японську практику входження вчителів у професію, з урахуванням національних історичних, культурних і соціальних умов обох країн, запропоновано перспективні напрями використання позитивного японського досвіду в системі післядипломної освіти України. У якості рекомендацій виокремлено: підвищення соціального статусу вчителя і

престижу педагогічної професії, запровадження системи підтримки вчителя до працевлаштування, оптимізація роботи вчителя-початківця і наставника, проведення спільних уроків наставника і підопічного, створення сприятливого психологічного мікроклімату в педагогічному колективі, створення можливостей для взаємодії вчителів-однолітків, виконання дослідницького проекту (портфоліо) початківцями, запровадження досліджень уроку, зменшення педагогічного навантаження наставника і підопічного.

Здобутки дисертаційного дослідження можуть сприяти розв'язанню проблеми професійної адаптації вчителів-початківців. Рекомендації можуть бути застосовані з метою систематизації національної практики підтримки початківців в Україні.

**Ключові слова:** професійна адаптація, дезадаптація, шок при зіткненні з реальністю, вчителі-початківці, Японія, етапи, неперервна професійна освіта, шкільний вчитель, підготовка вчителів на робочому місці, професійний розвиток учителя, програма входження вчителів у професію, наставництво, впровадження прогресивного японського досвіду.

### Список публікацій здобувача

*Статті у наукових фахових виданнях України, зокрема, включених до міжнародних наукометричних баз:*

1. **Лученко О. О.** Останні тенденції й події в урядовій політиці з питання освіти в Японії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 36 (89). С. 272–279.

2. **Лученко О. О.** Сучасні вимоги до якості результату навчання та відповідні зміни в системі освіти Японії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 38 (91). С. 229–235.

3. **Лученко О. О.** Сучасні тенденції розвитку системи професійної підготовки вчителів у Японії. *Наукові записки кафедри педагогіки:* зб. наук. праць ХНУ імені В. Н. Каразіна. Харків: друкарня № 18 ПЗ, 2015. Вип. XXXVIII. С. 162–173.

4. **Лученко О. О.** Теоретичні питання професійної адаптації у психолого-педагогічній думці Японії. *Новий Колегіум. Науковий інформаційний журнал.* Харків: ПФ „Колегіум”, 2015. № 4 (82). С. 96–101.

5. **Лученко О. О.** Деадаптація вчителів-початківців як психолого-педагогічна проблема професійної освіти в Японії. *Педагогіка та психологія:* зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків: Смугаста типографія, 2015. Вип. 50. С. 231–241. (*Index Copernicus*).

6. **Лученко О. О.** Передумови запровадження програми входження вчителів у професію в Японії. *Педагогіка та психологія:* зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків: Видавець Рожко С. Г. Смугаста типографія, 2016. Вип. 55. С. 254–265. (*Index Copernicus*).

7. **Лученко О. О.,** Огнівенко З. Г. Українсько-японські відносини в галузі освіти і науки. *Наукові записки кафедри педагогіки:* зб. наук. праць ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Харків: ФОП В. В. Петров. 2017. Вип. 41. С. 117–125.

8. **Лученко О. О.** Стосунки наставника і вчителя-початківця в японському контексті. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти:* зб. наук. праць. Слов'янськ: ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”, 2018. Вип. 7. С. 230–240.

*Статті у зарубіжних наукових виданнях:*

9. **Лученко О. О.** Становлення і розвиток системи професійної адаптації вчителів-початківців як частини підготовки на робочому місці в Японії. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology.* Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. Budapest, 2015. Issue 69. P. 42–45. (*Index Copernicus*).



**10. Лученко О.,** Калашник Н., Левченко Я., Доронина О., Кучерова О. Образование как агент ресоциализации пожилых людей. *Society. Intergation. Education*. Proceedings of the international scientific conference (Rezekne, May 25<sup>th</sup>-26<sup>th</sup>). Rezekne: Rezekne academy of technology, 2018. Vol. V. С. 100–112. (*ISI Web of Science*).

*Тези у матеріалах науково-практичних конференцій:*

**11. Лученко О. А.** Поддержка адаптации начинающих преподавателей в Японии. *Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика*: матеріали наук.-прак. конференції (м. Харків, 22 листопада 2012 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. С. 72–74.

**12. Лученко О. О.** Останні тенденції й події в урядовій політиці з питання освіти в Японії. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали X наук.-прак. конференції молодих учених (м. Харків, 24-25 жовтня 2013 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. С. 64–66.

**13. Лученко О. О.** Методи впровадження програми входження вчителів-початківців у професію в Японії *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали XI наук.-прак. конференції молодих учених (м. Харків, 11-12 листопада 2014 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. С. 29–31.

**14. Лученко О. О.** Цілі програми входження вчителів-початківців у професію в Японії. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали XIII міжнародної наук.-прак. конференції (м. Харків, 10-11 листопада 2016 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2016. С. 73–76.

**15. Лученко О. О.** Зміст програми входження вчителів-початківців у професію в Японії. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті*: збірник наук. робіт учасників міжнародної наук.-прак. конференції (м. Одеса, 17-18 березня 2017 р.). Одеса: ГО „Південна фундація педагогіки”, 2017. С. 22–26.

**16. Лученко О. О.** „Дослідження уроку” як метод розвитку педагогічної майстерності вчителів-початківців у Японії. Педагогіка і

психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі: збірник тез наук. робіт учасників міжнародної наук.-прак. конференції (м. Київ, 6-7 квітня 2018 р.). Київ: ГО „Київська наукова організація педагогіки та психології”, 2018. Ч. 2. С. 74–50.

## ABSTRACT

**Luchenko O. O. Professional adaptation of novice teachers to school work in Japan.** – Qualification scientific work printed as manuscript.

Thesis for the degree of the Candidate of Pedagogical Science (Philosophy Doctor), 13.00.04 „Theory and Methods of Vocational Training” (015 Professional education). – Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University; State Higher Educational Establishment „Donbas State Pedagogical University”, Sloviansk, 2018.

The thesis is a theoretical research on the problem of professional adaptation of beginning teachers to school work in Japan.

The Ph. D. thesis reviews the current research of Japanese scientists devoted to the problem of professional adaptation. The analysis of the diversity of scientific definitions of the notions “professional adaptation”, “disadaptation”, “reality shock” in connection with novice teachers, which are common in psychological and pedagogical literary sources, was made. Factors of initial adaptation and key dimensions of work that are crucial for professional satisfaction and contribute to adaptation were investigated. It was found out that the theoretical basis of professional adaptation in Japan has been formed under the influence of western scientific ideas. Taking into account traditional educational management, Japanese researchers have verified and developed these innovative ideas in their works. They created the sufficient theoretical basis which stimulated the implementation of support system of new teachers’ adaptation to work at the legislative level.

It was discovered that Japanese scientists give sufficient attention to the problem of professional and social disadaptation of novice teachers, considering it an urgent problem for schools. The types and causes of maladjustment of novice

teachers were investigated. The analysis of the factors that can be improved in order to prevent initial disadaptation was done. They are as follows: influencing the factors before employment (vocational guidance, the improvement of teacher training content, screening of incompetent candidates), changing factors after work placement (OJT, improvement of the work environment), reducing teaching workload of newly-appointed teachers, strengthening the conscious desire to develop professional skills throughout the career. The thesis also highlights the factors after the placement in a job that are important for the management of disadaptation.

The Ph.D. thesis studies the establishment and development of novice teachers' professional adaptation system in Japan. On the basis of historical analysis of in-service teacher education and training it was concluded that novice teachers' initial professional adaptation has been carried out as its part from the very beginning of introduction of the new education system in 1872. It was found that from the Meiji era in order to eliminate professional incompetence and quality improvement of teachers a number of initial forms of novice teachers' modern training practices were applied. They include lectures, workshops, teacher study meeting, observation of an experienced teacher's lesson (model lesson), consultations, mock teaching, lesson study, criticism lesson. As a result of the historical analysis the division into periods of the main stages of the development of novice teachers' professional adaptation system in Japan was suggested.

1) 1872–1945 – the beginning and development of the in-service teacher education and training system (INSET), the organization of which was the initiative of local educational authorities. The initial goal was to provide training for unqualified teachers to prevent maladjustment, which had been caused by incompetence of pedagogical staff, and after eliminating the shortage of skilled staff – improving the quality of teaching;

2) 1945–1988 – the period of strengthening centralization in teacher training, when the Ministry of Education of Japan began to play a major role in the organization and development of INSET programs. The MEXT's plans to institute

the official program for beginner teachers faced an opposition from the Japan Teachers Union, which significantly delayed the introduction of the program at the national level.

3) 1988 – to present. The stage of systematization and institutionalization of the new INSET policy. The Ministry of Education established a mandatory internship program for newly-appointed teachers, providing financial assistance and related guidelines for its implementation.

Principles of teacher training in Japan and their certification system were analyzed. Major social changes and their influence on higher education were highlighted. National policies for reforming professional teacher training system were investigated. Problems of teacher education in Japan and its recent changes in order to overcome them were identified. Measures that the government undertakes for improving quality standards of teacher preparation and development of their competence were investigated. They are amendments to the Education Personnel Certification Law and proposals for teacher preparation curriculum.

Having analyzed the peculiarities of teacher training, certification, employment and work, the prerequisites for the introduction of the teacher induction program in Japan were defined. It was discovered that the main screening of candidates from the teaching profession in Japan takes place at the stage of hiring processes and mandatory induction program that coincides with a probationary period. The reason is that since many institutes have been providing teacher education under the “Open System”, teacher education courses differ from one university to another. It is difficult to settle solid criteria for teachers’ knowledge and skills at the stage of initial teacher education.

Among the revealed prerequisites that influenced the introduction of beginning teacher induction program there are traditional culture of in-service training, short periods of practice teaching, theory-based teacher training programs, the necessity to adjust to new social environment and other circumstances, the need for developing sense of mission in teaching, changing parents’ requirements for schools and increasing responsibility of teachers; the desire of MEXT to increase

the influence on the quality of teachers. As the result it was determined that support for professional development and professional and social adjustment of novice teachers were the main factors in favor of introducing the program at the legislative level.

It was determined that Japan has a vast experience of effective support beginning teachers. The legislative base was analyzed and characteristics (aims, the content, methods and forms) of teacher induction program implementation were revealed. A more expanded definition of Japanese teacher induction program was proposed.

The aims are the following: improving the personal qualities of the teacher and their practical teaching skills; assisting conduction of independent research, supporting adaptation and developing ability of problem solving. The methods of program delivery contain in-school and out-of-school training components. The content has seven broad categories: basic knowledge, classroom management, subject guidance, moral education, integrated lessons, special activities and student guidance. The personnel related to in-school training implementation are school principals, guidance teachers, subject specialists, supplemental instructors and all senior members of the school. It was discovered that in-school component is considered to be the most important aspect of the induction program.

Formal support for newly employed teachers enabled by teacher induction program (shoninsha kenshu) is consistent with Japanese organizations' emphasis given to on-the-job training, particularly in the first year of employment (shinin kenshu). This kind of assistance is supplemented with traditional informal support of the other teachers in school to ensure that novice teachers adapt successfully. The informal support is considered to be more important than formal. It was found that program allows certain flexibility for its implementation. MEXT gives the outline as a starting point and the schools design their own ones.

In Japanese society, interpersonal relationships develop within the framework of deep cultural and historical processes. The construction of these relationships is influenced by traditional concepts that exist only in Japan. Mentors play the most

prominent role in the socio-psychological and professional adaptation of newly appointed teachers. The success of the in-school part of the internship depends heavily on the personal relationships of mentors and novice teachers. The Ph.D. thesis emphasized the uniqueness of the formation of relations between a mentor and a novice teacher under the influence of a complex cultural phenomenon „uchi-soto”.

It was concluded that the decisive factor in the productivity of their cooperation is the mutual perception of the novice and the experienced teacher as members of uchi-group. Otherwise the attitude towards beginners as an outsider from soto-group leads to the directive nature of the relationship and as the result the newly appointed teachers do not seek the informal support from their mentors and can experience problems in socio-psychological adjustment.

The peculiarities of the program were defined: regulatory framework, targeted financing, standardization on the level of MEXT, organization and implementation on the national, prefectural, municipal, school and personal level; variation of components, content, methods and forms; availability, usage of IT, correspondence to local needs, needs of beginners and schools, broadening of new teachers' mind, assistance in development of scientific abilities, integration of research into practice, multilevel performance monitoring, accountability, mentor training, involvement of supplemental instructors and part-time lecturers.

Having analyzed Japan's teacher induction practice, prospective directions for applying the Japan's positive experience in the system of postgraduate education in Ukraine were suggested with regard to historical, cultural and social background factors of both education systems. The prospective directions are as follows: enhancement of teachers' social status and prestige of the pedagogical profession, introduction of support system before the appointment, optimization of novice teachers and mentors' work, team-teaching (beginners and mentors), creation of favorable psychological microclimate in pedagogical collective, creation of opportunities for peer interaction, conduction of research projects (portfolio) by

beginning teachers, introduction of lesson study, reducing mentor's and new teacher's teaching load.

The findings of the research might help to solve the problems of professional adaptation of novice teachers. The recommendations could be applied in order to suggest the ways for systematization of national teacher induction practice in Ukraine.

**Key words:** professional adaptation, disadaptation, reality shock, beginning teachers, Japan, stages, continuing professional education, school teacher, in-service teacher education and training, teachers' professional development, teacher induction program, mentoring, implementation of progressive Japanese experience.

### **List of scientific works of the applicant**

*Articles in the professional scientific publications of Ukraine in particular, which are included in the international scientometric bases:*

1. **Luchenko, O. O.** (2014). Ostanni tendentsii y podii v uriadovii politytsi z pytannia osvity v Yaponii. [Recent trends and developments in government policies in education in Japan]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. prats – Pedagogy of formation of a creative person in higher and secondary schools: coll. scientific works*. Zaporizhzhia: KPU, 36 (89), 272–279 [in Ukrainian].
2. **Luchenko, O. O.** (2014). Suchasni vymohy do yakosti rezultatu navchannia ta vidpovidni zminy v systemi osvity Yaponii [Contemporary demands on the quality of learning outcomes and corresponding changes in Japan's education system]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. prats. – Pedagogy of formation of a creative person in higher and secondary schools: coll. scientific works*. Zaporizhzhia: KPU, 38 (91). 229–235 [in Ukrainian].

3. **Luchenko, O. O.** (2015). Suchasni tendentsii rozvytku systemy profesiinoi pidhotovky vchyteliv u Yaponii [Modern Development Tendencies of Professional Teacher Training System in Japan]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky: zb. nauk. prats KhNU im. V. N. Karazina. Kharkiv: drukarnia № 18 PZ – Scientific notes of pedagogy department: coll. scientific works. V. N. Karazin KhNU. Kharkiv: printing house № 18 PZ, XXXVIII, 162–173.* [in Ukrainian].

4. **Luchenko, O. O.** (2015). Teoretychni pytannia profesiinoi adaptatsii u psykholoho-pedahohichnii dumtsi Yaponii. [Theoretical Issues of Professional Adaptation in Japanese Psychological and Pedagogical Thought]. *Novyi Kolehium. Naukovyi informatsiinyi zhurnal. Kharkiv: PF „Kolehium” – New Collegium. Scientific information journal. Kharkiv: „Collegium”, 4 (82). 96–101.* [in Ukrainian].

5. **Luchenko, O. O.** (2015). Dezadaptatsiia vchyteliv-pochatkivtsiv yak psykholoho-pedahohichna problema profesiinoi osvity v Yaponii. [Disadaptation of Novice Teachers as Psychological and Pedagogical Problem of Professional Education in Japan]. *Pedahohika ta psykholohiya: zb. nauk. prats KhNPU imeni H. S. Skovorody – Pedagogy and Psychology: coll. scientific works of H. S. Skovoroda KNPU. Kharkiv: Smuhasta typohrafiia, 50, 231–241* [in Ukrainian]. (*Index Copernicus*).

6. **Luchenko, O. O.** (2016). Peredumovy zaprovadzhennia prohramy vkhodzhennia vchyteliv u profesiiu v Yaponii. [Prerequisites of the Introduction of Teacher Induction Program in Japan]. *Pedahohika ta psykholohiya: zb. nauk. prats KhNPU imeni H. S. Skovorody – Pedagogy and Psychology: coll. scientific works of H. S. Skovoroda KNPU. Kharkiv: Vydavets Rozhko S. H, 55, 254–265* [in Ukrainian]. (*Index Copernicus*).

7. **Luchenko, O. O. & Ognivenko, Z. G.** (2017) Ukrainsko-yaponski vidnosyny v haluzi osvity i nauky [Ukrainian-Japanese relations in education and scientific spheres] *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky: zb. nauk. prats KhNU im. V. N. Karazina. Kharkiv: FOP V. V. Petrov – Scientific notes of pedagogy*



*department: coll. scientific works. V. N. Karazin KhNU. Kharkiv: FOP V. V. Petrov, 41, 117–125 [in Ukrainian].*

**8. Luchenko, O. O.** (2018). Stosunky nastavnyka i vchytelia-pochatkivtsia v yaponskomu konteksti [Mentor–novice teacher relationships in Japanese context]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty: zb. nauk. prats. Sloviansk: DVNZ Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet – Professionalism of the teacher: theoretical and methodological aspects: coll. scientific works. SHEE “Donbas State Pedagogical University”. Sloviansk, 7. C. 230–240. [in Ukrainian].*

*Articles in foreign scientific publications:*

**9. Luchenko, O. O.** (2015). Stanovlennia i rozvytok systemy profesiinoi adaptatsii vchyteliv-pochatkivtsiv yak chastyny pidhotovky na robochomu mistsi v Yaponii. [The Establishment and Development of Novice Teachers` Professional Adaptation System as a Part of In-Service Teacher Education and Training in Japan] *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. Budapest, 69, 42–45 [in Ukrainian]. (Index Copernicus).*

**10. Luchenko, O., Kalashnyk, N., Levchenko, Y., Doronina, O., Kucherova, O.** (2018). Obrazovanye kak ahent resotsyalyzatsyy pozhylykh liudei. [Education as an agent of resocialization of elderly people]. *Society. Intergation. Education. Proceedings of the international scientific conference (Rezekne, May 25<sup>th</sup>-26<sup>th</sup>). Rezekne: Rezekne academy of technology, V. 100–112. [in Russian]. (ISI Web of Science).*

*Scientific papers certifying the approbation of the materials of the dissertation*

**11. Luchenko, O. A.** (2012). Podderzhka adaptatsyy nachynaiushchykh prepodavatelei v Yaponii. [Support of novice teachers` adaptation in Japan]. *Suchasna osvita v umovakh reformuvannia: problemy, teoriia, praktyka: materialy nauk.-prak. konferentsii, KhNPU im. H. S. Skovorody (m. Kharkiv, 22 lystopada*

2012 r.). – *Modern education in the conditions of reforming: problems, theory, practice*: Materials of the Scientific and Practical Conference, H. S. Skovoroda KNPU (Kharkiv, November 22, 2012). Kharkiv: H. S. Skovoroda KNPU, 72–74 [in Russian].

**12. Luchenko, O. O.** (2013). Ostanni tendentsii y podii v uriadovii politytsi z pytannia osvity v Yaponii. [Recent trends and developments in government policies in education in Japan]. *Metodolohiia suchasnykh naukovykh doslidzhen*: materialy X nauk.-prak. konf. molodykh uchenykh, KhNPU im. H. S. Skovorody (m. Kharkiv, 24–25 zhovtnia 2013 r.). – *Methodology of modern scientific researches*: Materials of the 10<sup>th</sup> Scientific and Practical Conference of Young Scientists, H. S. Skovoroda KNPU (Kharkiv, October 24–25, 2013). Kharkiv: H. S. Skovoroda KNPU, 64–66 [in Ukrainian].

**13. Luchenko, O. O.** (2014). Metody vprovadzhennia prohramy vkhodzhennia vchyteliv-pochatkivtsiv u profesiiu v Yaponii. [Methods of implementation of teacher induction program in Japan]. *Metodolohiia suchasnykh naukovykh doslidzhen*: materialy XI nauk.-prak. konferentsii molodykh uchenykh, KhNPU im. H. S. Skovorody (m. Kharkiv, 11–12 lystopada 2014 r.). – *Methodology of modern scientific researches*: Materials of the 11<sup>th</sup> Scientific and Practical Conference of Young Scientists, H. S. Skovoroda KNPU (Kharkiv, November 11–12, 2014). Kharkiv: H. S. Skovoroda KNPU, 29–31 [in Ukrainian].

**14. Luchenko, O. O.** (2016). Tsili prohramy vkhodzhennia vchyteliv-pochatkivtsiv u profesiiu v Yaponii. [Aims of teacher induction program in Japan]. *Metodolohiia suchasnykh naukovykh doslidzhen*: materialy XIII mizhnarodnoi nauk.-prak. konferentsii, KhNPU im. H. S. Skovorody (m. Kharkiv, 10–11 lystopada 2016 r.). – *Methodology of modern scientific researches*: Materials of the 13<sup>th</sup> International Scientific and Practical Conference, H. S. Skovoroda KNPU (Kharkiv, November 10–11, 2016). Kharkiv: H. S. Skovoroda KNPU, 73–76 [in Ukrainian].

**15. Luchenko, O. O.** (2017). Zmist prohramy vkhodzhennia vchyteliv-pochatkivtsiv u profesiiu v Yaponii. [The content of teacher induction program in

Japan]. *Priorytety rozvytku pedahohichnykh ta psykholohichnykh nauk u XXI stolitti*: zbirnyk nauk. robit uchasnykiv mizhnarodnoi nauk.-prak. konferentsii (m. Odesa, 17–18 bereznia 2017 r.). – *Priorities of the development of pedagogical and psychological sciences in the XXI century*: Coll. scientific works of the participants of International Scientific and Practical Conference (Odesa, March 17–18, 2017). Odesa: PO “Southern foundation of pedagogy”, 22–26 [in Ukrainian].

**16. Luchenko, O. O.** (2018). „Doslidzhennia uroku” yak metod rozvytku pedahohichnoi maisternosti vchyteliv-pochatkivtsiv u Yaponii [Lesson study as a method of teachers’ professional skills development in Japan]. *Pedahohika i psykholohiia: aktualni problemy doslidzhen na suchasnomu etapi*: zbirnyk tez nauk. robit uchasnykiv mizhnarodnoi nauk.-prak. konferentsii (m. Kyiv, 6–7 kvitnia 2018 r.). – *Pedagogy and Psychology: actual problems of research at the present stage*: Coll. scientific works of the participants of international scientific and practical conference (Kyiv, April 6–7, 2018). Kyiv: PO “Kyiv Scientific Organization of Pedagogy and Psychology”, 2, 74–50 [in Ukrainian].

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ .....</b>	<b>21</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>22</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ У ЯПОНІЇ.....</b>	<b>33</b>
1.1. Сутність адаптації вчителя до професійної діяльності в Японії.....	33
1.2. Становлення і розвиток підтримки професійної адаптації вчителів-початківців як частини підготовки на робочому місці в Японії.....	60
1.3. Сучасний стан та тенденції розвитку професійної підготовки вчителів у Японії.....	94
1.4. Особливості підготовки вчителів у Японії як передумова впровадження обов'язкової програми адаптації вчителів- початківців.....	128
Висновки до розділу 1.....	138
<b>РОЗДІЛ 2. ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ АДАПТАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЯПОНІЇ.....</b>	<b>144</b>
2.1. Мета і завдання програми входження в професію.....	144
2.2. Зміст, методи і форми впровадження програми входження в професію вчителів-початківців.....	156
2.3. Наставництво як ключовий компонент програми входження вчителів у професію в Японії.....	192
2.4. Перспективні напрями застосування позитивного досвіду Японії в професійній адаптації вчителів-початківців України .....	214
Висновки до розділу 2.....	226
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>233</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>237</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>277</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- APEC – Asia-Pacific Economic Cooperation (Азійсько-Тихоокеанське економічне співробітництво)
- ESS – The European Social Survey (Європейське соціальне дослідження)
- ETS – Educational Testing Service (Служба тестування у сфері освіти)
- INSET – In-service teacher education and training (Підготовка вчителів після працевлаштування)
- JAUE – Japan Association of Universities of Education (Японська асоціація педагогічних університетів)
- МEXT – Monbukagakusho (Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології)
- NCTD – National Center for Teachers' Development (Національний центр розвитку вчителів)
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Організація економічного співробітництва та розвитку)
- OJT – On the job training (Підготовка на робочому місці)
- P-E fit – Person-Environment fit (Модель узгодженості між особою і оточенням)
- PISA – Programme for International Student Assessment (Міжнародна програма з оцінювання навчальних досягнень учнів)
- TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study (Міжнародне моніторингове дослідження якості шкільної природничо-математичної освіти)
- TOEIC – Test Of English for International Communication (Міжнародний тест на знання англійської мови)
- TWA – Theory of Work Adjustment (Теорія професійної адаптації)

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Наразі в Україні тривають спроби запровадити систематичну підтримку професійної адаптації молодих учителів на законодавчому рівні. Зокрема, у 2002 р. було прийнято цільову комплексну програму „Вчитель” на період до 2012 року. Її дію поновлено і продовжено до 2020 року. Одним зі шляхів реалізації цієї програми є впровадження системи професійно-педагогічної адаптації молодих фахівців, оптимізація змісту і форм роботи органів управління освітою та навчальних закладів для забезпечення їхнього професійного становлення і розвитку; забезпечення соціального захисту молодих фахівців, удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти.

Програми входження вчителів-початківців у професію відносно нові, і кращі з них є надзвичайно цікавими для систем післядипломної освіти в усьому світі. Вивчення теорії та практики організації післядипломної освіти провідних країн світу, які впродовж багатьох десятиріч накопичили позитивний досвід, можуть забезпечити успішну інтеграцію системи освіти України до європейського та світового освітнього простору. Вважаємо, що вивчення та запозичення передового досвіду має відбуватися з урахуванням історико-культурних чинників та національних особливостей країн. Наразі пошук нових шляхів оптимізації початкової професійної адаптації зі збереженням кращих надбань минулого є актуальним завданням для сучасної професійної освіти в Україні.

Японія – країна, яка впродовж багатьох років знаходиться на лідуючих позиціях міжнародних рейтингів у галузі освіти та визнається міжнародною спільнотою як успішний реформатор. Японська нація завжди вирізнялась надзвичайною здатністю запозичувати всі найкращі досягнення цивілізації в інших націй. Це стосується багатьох сфер життя, у тому числі освіти. Завдяки відкритості до педагогічних надбань інших країн та впровадженню реформ з урахуванням національної специфіки, система освіти Японії досягла

вражаючого рівня продуктивності. Уряд постійно розробляє реформи щодо покращення якості освіти.

Досить висока громадська оцінка системи освіти, як свідчать результати ESS, адекватно відображає рівень освіти в Японії і підтверджується результатами тестування Програми міжнародної оцінки учнів (PISA), що проходить під егідою Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) і Міжнародного моніторингового дослідження якості шкільної природничо-математичної освіти (TIMSS).

У Японії приділяють велику увагу вдосконаленню професійно-педагогічної компетенції вчителів-початківців. У звіті Азіатсько-Тихоокеанського економічного співробітництва (APEC) зазначається, що японська програма входження вчителів-початківців у професію є однією з найуспішніших та може стати прикладом для впровадження аналогічної програми до освітніх систем країн, які планують такі зміни.

За останні десять років в Україні посилилась увага до вивчення зарубіжної теорії та практики професійної підготовки вчителів. Досліджувалась педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону (С. Сапожников); підготовка майбутніх учителів у Польщі (С. Каричковська), у Великій Британії (О. Волошина), США (М. Нагач, О. Орловська), Канаді (В. Погребняк, О. Слоньовська), Китаї (Н. Джгун, Л. Калашник); професійна підготовка вчителів в Англії (Л. Поліщук, А. Соколова), Франції (О. Голотюк, В. Лащихіна, О. Романенко); система педагогічної освіти та підготовка вчителів у Німеччині (Н. Махиня, Л. Чулкова).

Загальнопедагогічні аспекти освіти та професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Японії розкрито у працях О. Озерської, Т. Кучай, В. Синельник. Питання гуманізації освіти в Японії розглядалися у дослідженнях Т. Свердлової, Л. Тарабасової. Останнім часом досвід Японії у сфері освіти все більше привертає увагу вітчизняних учених. У наукових публікаціях висвітлюються окремі аспекти системи освіти Японії, зокрема такі: естетичне виховання (О. Білик, Л. Царьова), моральне виховання

(А. Гусарова), екологічна освіта (О. Свистак-Яроцька), вища освіта (Н. Віннічук, Н. Зброєва, І. Пододіменко, Л. Савранчук).

Аналіз останніх досліджень вітчизняних учених свідчить, що проблема професійної адаптації молодих педагогів викликає значний інтерес. У своїх наукових публікаціях її розглядають Я. Абсалямова, Л. Байбекова, С. Кулик, Т. Кухарчук, І. Облес, С. Шара, І. Ющенко. Наразі пошук нових шляхів оптимізації початкової професійної адаптації, вивчення і впровадження нових підходів підтримки входження вчителів-початківців у професію є актуальними для сучасної професійної освіти в Україні.

Досвід із професійної адаптації в Японії викликає зацікавлення вітчизняних дослідників (Т. Кучай, О. Озерська, Н. Рашитова). Т. Кучай і О. Озерська, зокрема, досліджують окремі аспекти чинної програми входження вчителів-початківців у професію. Теорія і практика підготовки на робочому місці в Японії висвітлюється в наукових працях Н. Пазюри. Однак вивчення і аналіз наявної в Японії програми входження вчителів-початківців у професію з точки зору підтримки професійної адаптації молодих фахівців залишилися поза увагою українських учених.

Проаналізувавши японські наукові й документальні дослідження можна зазначити достатню теоретичну і практичну дослідженість проблеми: професійна та соціальна адаптація (М. Вакабаясі (M. Wakabayashi), Й. Вакамацу (Y. Wakamatsu), Т. Кікучі (T. Kikuchi), К. Ікеучі (K. Ikeuchi), Ч. Накано (C. Nakano), М. Йосіда (M. Yoshida), А. Ітагакі (A. Itagaki), К. Сакакібара (K. Sakakibara), С. Ооба (S. Ooba), М. Фудзівара (M. Fujiwara)); професійна та соціальна дезадаптація (І. Ісії (I. Ishii), М. Масакі (M. Masaki), Й. Мацумото (Y. Matsumoto)); адаптація вчителів-початківців (К. Ісігуро (K. Ishiguro), Х. Кавада (H. Kawada), Й. Морімаца (Y. Morimasa), А. Сакаї (A. Sakai); подолання труднощів, з якими стикаються вчителі у перші роки роботи (Й. Іемото (Y. Iemoto), Й. Ісахара (Y. Ishahara), Х. Кодзіма (H. Kojima)).

Вагомий інтерес становлять результати досліджень зарубіжних учених з проблеми запровадження програми входження вчителів-початківців у



професію в Японії, зокрема С. Ваїда (S. Waida), Ю. Камеяма (Y. Kameyama), М. Макі (M. Maki), Д. Нохара (D. Nohara), Х. Одзіма (H. Ojima), М. Паділла (M. Padilla), Д. Райлі (J. Rile), Н. Сімахара (N. Shimahara).

Уважаємо, що вивчення й науковий аналіз досліджень з теорії професійної адаптації, а також передового досвіду з впровадження програми входження вчителів у професію в Японії може сприяти розв'язанню *суперечностей* між нагальною потребою в удосконаленні вітчизняної системи професійно-педагогічної адаптації молодих фахівців та реформуванням системи післядипломної педагогічної освіти; необхідністю оптимізації змісту і форм роботи органів управління освітою і навчальних закладів для забезпечення професійного становлення та розвитку вчителів-початківців і відсутністю цільового фінансування; значущістю використання передового світового досвіду щодо професійної адаптації молодих учителів та недостатнім рівнем вивчення позитивного японського досвіду з даної проблеми.

Таким чином, актуальність проблеми ефективної професійної адаптації, необхідність модернізації післядипломної освіти, міжнародне визнання діючої програми входження вчителів у професію в Японії та відсутність глибокого наукового вивчення передового японського досвіду щодо підтримки адаптації молодих фахівців зумовили вибір теми дисертації: **„Професійна адаптація вчителів-початківців до роботи в школах Японії”**.

**Зв'язок теми роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертацію виконано як складову частину комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди „Сучасні освітньо-виховні технології в підготовці вчителів” (ДР № 0111U008876). Тему дослідження затверджено Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 3 від 8 квітня 2016 р.).

**Об'єкт дослідження** – адаптація вчителів-початківців до професійної діяльності в Японії.

**Предмет дослідження** – зміст, методи та форми професійної адаптації вчителів-початківців до роботи у школах Японії.

**Мета дослідження** полягає в аналізі теоретичних ідей і практичного досвіду професійної адаптації вчителів-початківців Японії та виявленні особливостей програми входження вчителів у професію для визначення перспектив творчого використання позитивного досвіду цієї країни в освітній галузі України.

Відповідно до визначеної мети дослідження сформульовано **завдання**:

**1.** Визначити сутність понять „професійна адаптація”, „професійна дезадаптація”, „входження вчителів у професію”, виявити чинники, які сприяють початковій адаптації та визначити заходи щодо попередження й управління дезадаптацією.

**2.** Виявити та схарактеризувати основні етапи становлення і розвитку системи професійної адаптації вчителів-початківців та започаткування сучасних форм і методів підготовки молодих учителів на робочому місці.

**3.** Проаналізувати особливості підготовки, сертифікації, працевлаштування і роботи вчителів в Японії й з'ясувати передумови впровадження обов'язкової програми адаптації вчителів-початківців.

**4.** Розкрити зміст програми входження вчителів-початківців у професію і дослідити практичний досвід з професійної адаптації вчителів у Японії.

**5.** Узагальнити позитивний досвід з впровадження програми входження вчителів-початківців у професію в Японії і розробити перспективні напрями щодо можливостей творчого використання ідей підтримки професійної адаптації вчителів-початківців в умовах України.

Для досягнення мети й реалізації завдань дисертаційної праці застосовано загальнонаукові **методи дослідження**: *теоретичні* – метод термінологічного аналізу, за допомогою якого окреслено понятійно-термінологічний апарат дослідження; аналіз і синтез філософської, соціологічної, історичної,

педагогічної, психологічної літератури та нормативних документів з використанням порівняння, систематизації й узагальнення, які дозволили обґрунтувати вихідні положення дослідження та схарактеризувати сучасний стан і тенденції розвитку професійної підготовки вчителів у ЗВО Японії; *історичні* (порівняльно-історичний, ретроспективний, історико-структурний, історико-логічний) – з метою здійснення аналізу становлення всебічної підтримки професійної адаптації вчителів-початківців у Японії, виокремлення етапів її розвитку і дослідження походження сучасних форм і методів підготовки вчителів-початківців; визначення передумов і чинників запровадження обов’язкової програми адаптації вчителів-початківців у Японії; *системно-структурний* – для виявлення і розкриття організаційно-педагогічних засад програми входження вчителів-початківців у професію і систематизації досвіду з підтримки професійної адаптації новопризначених учителів у Японії; *порівняльний і прогностичний* – з метою вивчення провідних ідей педагогічного досвіду Японії для визначення і обґрунтування перспективних напрямів удосконалення системи професійної адаптації вчителів-початківців в Україні; *емпіричні* – спостереження, інтерв’ю та бесіди з учителями загальноосвітніх шкіл Японії і викладачами Міжнародного інституту японської мови Japan Foundation для узагальнення досвіду підтримки професійної адаптації вчителів-початківців у Японії; вивчення офіційної документації, звітів, статистики МЕХТ, методичних рекомендацій і керівництв для кандидатів на посаду вчителя, вчителів-початківців та наставників з метою визначення змісту й основних напрямів організації програми входження вчителів у професію.

**Джерельну базу дослідження становлять:**

– законодавчі акти і нормативні документи з освіти Японії: Основний закон про освіту (1947), Закон про шкільну освіту (1947), Закон про сертифікацію педагогічних працівників (1949), Закон зі спеціального регулювання зайнятості педагогічного персоналу (1988);

– фонди бібліотек: Національної бібліотеки України імені В. Вернадського, Харківської державної наукової бібліотеки імені В. Короленка, наукової бібліотеки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Національної парламентської бібліотеки Японії (м. Токіо), бібліотеки Міжнародного інституту японської мови Japan Foundation (м. Сайтама, Японія), бібліотеки Міжнародної старшої середньої школи м. Вако (преф. Сайтама, Японія);

– монографії, статті та матеріали доповідей зарубіжних і вітчизняних учених із проблеми адаптації вчителів-початківців;

– наукові періодичні видання Японії: 教育心理学研究 (The Japanese journal of educational psychology), 人文自然科学論集 (The journal of humanities and natural sciences), 教職研修 (The teaching profession training), 日本労働研究雑誌 (The Japanese journal of labour studies), 神田外語大学紀要 (The journal of Kanda university of international studies), 東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢 (The journal of educational administration graduate school of education, the university of Tokyo), アカデミア. 人文・自然科学編: 南山大学紀要 (Journal of the Nanzan academic society. Humanities and natural sciences), プール学院大学研究紀要 (Journal of Poole gakuin university), 名古屋大学教育学部紀要 (Bulletin of the faculty of education, Nagoya university), 大分大学教育学部研究紀要 (The research bulletin of the faculty of education, Oita university), 東北大学教育学部研究年報 (The annual reports of the faculty of education, Tohoku university), 学校経営研究 (Bulletin of school administration), 広島県立教育センター研究紀要 (Bulletin of the Hiroshima prefectural education center), 東京大学大学院教育学研究科紀要 (Bulletin of the graduate school of education, the university of Tokyo), 日本教育行政学会年報 (Bulletin of the JEAS), 日本教師教育学会年報 (Annual bulletin of the Japanese society for the study on teacher education), 山形大学大学院教育実践研究科年報 (Bulletin of graduate school of

teacher training, Yamagata university), 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 (The bulletin of the graduate school of education of Waseda university), 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 (Bulletin of the Center for Educational Research and Training, Wakayama university), 神戸市立看護短期大学紀要 (Bulletin of Kobe city college of nursing), 関西教育学会研究紀要 (Research studies of Kansai Kyoiku Gakkai), 国立教育政策研究所紀要 (Bulletin of National institute for educational policy research: NIER);

– електронні версії періодичної преси Японії: 朝日新聞 (The Asahi shimbun), 読売新聞 (The Yomiuri shimbun), 日本経済新聞 (Nikkei), The Japan Times; методичні рекомендації й керівництва для кандидатів на посаду вчителя, вчителів-початківців і наставників; статистичні й аналітичні матеріали зарубіжних та вітчизняних організацій; офіційні документи, щорічні звіти, статистичні дані Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технології Японії (МЕХТ); офіційні інтернет-сайти освітніх центрів та Рад з питань освіти Японії; матеріали мережі Інтернет;

– матеріали особистих бесід автора з учителями загальноосвітніх шкіл і викладачами Міжнародного інституту японської мови Japan Foundation (м. Сайтама, Японія).

**Наукова новизна одержаних результатів** дослідження полягає в тому, що в ньому *вперше*: здійснено цілісний історично-педагогічний аналіз становлення і розвитку системи підготовки вчителів на робочому місці в Японії, у результаті якого було визначено та схарактеризовано етапи розвитку системи підтримки професійної адаптації вчителів-початківців; висвітлено сучасні тенденції розвитку системи професійної підготовки вчителів (відбір до ЗВО, педагогічний курс навчання, сертифікації, працевлаштування, підвищення кваліфікації, поновлення і підвищення рівня сертифікату), у результаті чого виявлено особливості підготовки вчителів у Японії, які стали передумовами впровадження обов'язкової програми адаптації вчителів-початківців; визначено мету, завдання, зміст, методи і форми впровадження

програми входження у професію вчителів-початківців; досліджено архетипну природу наставництва, вплив традиційної культури викладання на відносини наставника і вчителя-початківця, виявлено вплив соціокультурного принципу „уті-сото” на природу педагогічного наставництва; висвітлено перспективні напрями застосування прогресивного досвіду Японії у професійній адаптації вчителів-початківців України (підвищення соціального статусу вчителя і престижу педагогічної професії; запровадження системи підтримки вчителів до офіційного працевлаштування; оптимізація навчально-методичної та соціально-психологічної роботи вчителя-наставника з вчителями-початківцями; створення сприятливого психологічного мікроклімату в педагогічному колективі; надання можливостей для взаємодії вчителів-початківців; виконання дослідницького проекту вчителями-початківцями; проведення спільних уроків наставником і підопічним; впровадження дослідження уроків; зменшення педагогічного навантаження наставника і початківця); уведено до наукового обігу раніше невідомі факти, теоретичні ідеї японських дослідників з проблеми професійної адаптації та дезадаптації, а також законодавчі акти і документи з питань професійної освіти вчителів Японії;

– *уточнено* понятійно-категоріальний апарат, зокрема поняття „професійна адаптація”, „професійна дезадаптація”, „шок при зіткненні з реальністю”, „входження вчителів-початківців у професію”, теоретичні положення щодо сутності, тривалості, чинників професійної адаптації вчителів-початківців; теоретичні положення щодо типів, причин і ступенів дезадаптації; за результатом аналізу поглядів японських учених зроблено загальні висновки щодо попередження й управління дезадаптацією;

– *подальшого розвитку* набули положення щодо творчого використання передових ідей зарубіжного досвіду в системі післядипломної освіти України.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у визначенні перспективних напрямів застосування позитивного досвіду Японії щодо професійної адаптації вчителів-початківців. Результати дослідження

можуть бути використані для оптимізації управління професійною адаптацією вчителів, а саме працівниками закладів післядипломної освіти, факультетів підвищення кваліфікації, методичних служб, директорами шкіл, у яких учителі розпочинають професійну діяльність, керівниками стажування та наставниками у практиці професійної підготовки вчителів-початківців України. Матеріали дослідження також можуть бути використані на лекційних і практичних заняттях із дисциплін „Педагогіка”, „Історія педагогіки”, „Порівняльна педагогіка”, „Психологія”, „Філософія”, „Культурологія”, „Японська мова”, а також при розробці методичних рекомендацій та навчальних посібників.

Основні положення й результати дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (довідка № 0501-200 від 18.05.2018 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-496 від 29.05.2018 р.), Центру післядипломної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (довідка № 0501-206 від 24.05.2018 р.), Зеленогайської загальноосвітньої школи I–III ступенів Харківської районної ради Харківської області (довідка № 01-27/205 від 15.05.2018 р.).

**Особистий внесок здобувача** у статтях, опублікованих у співавторстві, полягає в аналізі досвіду Японії щодо визначення шляхів ресоціалізації людей похилого віку на прикладі можливого залучення як наставників, учителів-змінників, зовнішніх експертів, лекторів із числа кваліфікованих спеціалістів-пенсіонерів для участі у проведенні програми входження вчителів-початківців у професію [48]; у висвітленні стану співробітництва та обміну в галузі освіти і науки між Україною та Японією [85].

**Апробація результатів дослідження** відбувалася шляхом обговорення на наукових, науково-теоретичних та науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема таких *Міжнародних*: „Педагогіка і психологія в епоху глобалізації – 2015” (Будапешт, 2015), „Методологія сучасних наукових

досліджень” (Харків, 2016), „Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті” (Одеса, 2017), „Суспільство. Інтеграція. Освіта” (Резекне, 2018); на таких *Всеукраїнських*: „Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика” (Харків, 2012), „Методологія сучасних наукових досліджень” (Харків, 2013), *Регіональних*: „Методологія сучасних наукових досліджень” (Харків, 2014).

Основні результати дисертаційної праці обговорено на засіданнях кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (2014–2016), кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (2012–2014), кафедри німецької і французької мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (2015–2018).

**Публікації.** Основні теоретичні положення й висновки дослідження відображено у 16 публікаціях (з них 14 – одноосібних): 8 статей у наукових фахових виданнях України, зокрема 3 статті у виданнях, які включено до міжнародних наукометричних баз даних; 2 статті у зарубіжних виданнях (1 – ISI Web of Science, 1 – Index Copernicus), 6 тез доповідей у збірниках наукових праць і матеріалів конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (365 найменувань, із них 196 – іноземними мовами, зокрема японською – 75), 11 додатків на 34 сторінках, 12 таблиць, 8 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 310 сторінок, із них 215 – основного тексту.



## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ У ЯПОНІЇ

#### 1.1. Сутність адаптації вчителя до професійної діяльності в Японії

Упродовж XIX–XX ст. проблема адаптації поступово вийшла за межі еволюційної теорії та загальної біології й стала однією з провідних тем медицини, педагогіки, соціології, соціальної психології та інших наук. Науковці відокремлюють такі види адаптації: біологічну, психологічну, професійну, соціальну (В. Давидович, В. Колесов) [56, с. 8].

За сутністю адаптація людини є досить складним явищем, яке включає не тільки збереження і зміну людиною в певних умовах своїх біологічних, але й соціальних функцій – здатності брати участь у практичній діяльності; створювати оптимальні умови для фізичного, духовного і соціального розвитку. Процес адаптації людини включає складні, багатогранні відносини з навколишнім середовищем.

Проблема адаптації – це міждисциплінарна проблема. Поняття адаптації належить до тієї групи загальнонаукових понять, які дійсні для багатьох галузей знання. Це поняття „працює” в галузі як природних, так і громадських наук.

За словами І. Калайкова, поняття адаптації слід віднести до окремого виду понять сучасної науки, які, не зважаючи на загальність, використовуються у багатьох конкретних галузях, і несуть у собі певний філософський зміст. Такі поняття можна назвати загальнонауковими, які відіграють особливу роль у сучасному науковому пізнанні та які можна розглядати як самостійні змістовні елементи як відносно філософських, так і спеціальних наукових понять [47, с. 23].

Останнім часом спостерігається значна еволюція розуміння явища психологічної адаптації, яка має такі тенденції: відбувається все вагомніше розділення понять пристосування (adjustment) і власне адаптації (adaptation);

рух від пасивного пристосування до побудови системи продуктивної взаємодії особи і середовища, від кінцевої мети – гомеостатичної рівноваги, відсутності конфліктів – до самоактуалізації та самореалізації особистості в реальному соціальному середовищі (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, А. Налчаджян, Б. Паригін, А. Реан).

Така трансформація суті поняття пов'язана як із загальним зсувом акценту з біологічної і фізіологічної адаптації у бік психологічної і соціальної, так і з зсувом інтересу дослідників зі сфери психічних відхилень (аномалії і патології) до розгляду здорової особистості. Можна констатувати, що дослідники все частіше звертаються до проблеми загальної „адаптації до життя” (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, О. Кронік), аналізують індивідуальні способи, стилі та стратегії поведінки, які використовуються не тільки у складних життєвих ситуаціях, але і в повсякденних, типових умовах. Із визнанням активної перетворювальної функції як особи, так і соціального середовища, все більш актуальною стає проблема розвитку особистості та суспільства на основі їхньої конструктивної взаємодії [135, с. 10].

Підвищення інтересу до розробки теорії адаптації стосовно соціального середовища простежується з 60-х рр. ХХ століття. Автори колективної монографії „Філософські проблеми теорії адаптації О. Георгієвський, В. Петленко, А. Сахно, Г. Царегородцев також відносять поняття „адаптації” до загальнонаукових. Такі поняття зароджуються на стиках, „у точках зіткнення” наук або навіть в окремих дисциплінах з подальшою їхньою екстраполяцією на багато сфер природничих і громадських наук [156, с. 6].

У зарубіжній психології значного поширення набуло необіхевіористське визначення адаптації, яке використовується, наприклад, у працях Г. Айзенка та його послідовників.

Адаптацію (adjustment) вони визначають дwoяко:

а) *стан*, в якому потреби індивіда, з одного боку, і вимога середовища – з іншого, повністю задоволені. Це стан гармонії між індивідом і природним або соціальним середовищем;

б) *процес*, за допомогою якого цей гармонійний стан досягається [157].

У науковій літературі з досліджуваної проблеми не склалося однозначного визначення загального поняття „адаптація”. У педагогіці, як зазначає М. Шик, термін „професійна адаптація” (Т. Алексєєва, І. Бойко, Л. Волошина, С. Гура, О. Мороз, В. Цибулько та інші) означає „складний процес поетапного входження особистості в майбутню професію. Він поліфункціональний і є необхідною умовою та засобом ідентифікації людини з фаховою діяльністю, оптимізації взаємодії з професійним середовищем – необхідних складників її професійного становлення й розвитку” [165, с. 9].

Наразі пошук нових шляхів оптимізації початкової професійної адаптації є актуальним завданням для сучасної професійної освіти в Україні.

Досвід із професійної адаптації в Японії викликає зацікавлення вітчизняних дослідників. Аналізуючи закордонний досвід упровадження програм адаптації до професійної діяльності, Н. Рашитова зазначає: „Цікавим виявився досвід вирішення даних проблем у Японії. Система підготовки кадрів тут відрізняється своєю специфікою... Професійна підготовка у фірмах – невід’ємна частина японської системи управління кадрами... Молодь, яка щойно вступила на роботу, проходить обов’язковий курс початкової підготовки – адаптації” [134, с. 29].

Питаннями професійної та соціальної адаптації в Японії займалися такі дослідники, як М. Вакабаясі, Й. Вакамацу, Т. Кікучі, К. Ікеучі, Ч. Накано, М. Йосіда, А. Ітагакі, К. Сакакібара, С. Ооба, М. Фудзівара та інші. Питання професійної та соціальної дезадаптації вивчали І. Ісії, М. Масакаї, Й. Мацумото. Проблему адаптації вчителів-початківців досліджували С. Ваїда, К. Ісігуро, Ю. Камеяма, Й. Ісіхара, Х. Кавада, Й. Морімаца, А. Сакаї. Труднощі, з якими стикаються вчителі у перші роки роботи, схарактеризовані у наукових працях Й. Іемото, Й. Ісіхара, Х. Кодзіма.

Досліджуючи початкову професійну адаптацію в Японії, Й. Вакамацу зазначає: „Адаптація – це багатозначний термін, схожий з такими поняттями, як „задоволеність службою”, „відданість справі організації” та іншими. Майже

всі визначення цього терміна розглядаються тільки в одному напрямі: як відчуває або оцінює себе людина, яка працевлаштувалася. Таким чином, нерідко адаптацію помилково розуміють як власну задоволеність чи незадоволеність” [365, с. 195]. Й. Вакамацу погоджується з визначенням Т. Кікучі, яке, як він зазначає, відрізняється від інших, оскільки враховує думку обох сторін – як працевлаштованого (новачка), так і приймаючої сторони: „Це стан задоволеності у відповідь на свою точку зору про те, що на роботі його вважають потрібним і чекають виконання певної ролі” [365, с. 195].

К. Ісігуро розглядав поняття адаптації або дезадаптації вчителів-початківців разом з поняттям професійної придатності або непридатності, вважаючи, що вони обидва є загальними поняттями, які відображають стосунки між особою й зовнішнім світом і знаходяться в тісному взаємозв'язку. „Поняття придатності (непридатності) пов'язане з компетентністю, яка показує, чи узгоджуються можливості і здібності особи, її особливості й поведінка з певними зовнішніми вимогами. Поняття адаптації (дезадаптації) пов'язане з психологічним станом особи й зі своєю відповідністю певній зовнішній ситуації й вимогам. Перше поняття безпосередньо пов'язане з ефективним виконанням службових обов'язків, а останнє – із психологічним здоров'ям особи. Проте перше має тісний зв'язок із адаптацією або дезадаптацією особи, а в останньому є тісний зв'язок з придатністю особи або її непридатністю” [294, с. 91].

Питання соціальної адаптації вчителів у Японії досліджував Й. Морімаца. Він визначає адаптацію як „досягнення гармонійних або подібних до них стосунків з оточенням. З позиції особи – це встановлення системи психологічної поведінки, за якої винагорода для особи була б найбільшою, а покарання найменшим. За необхідності це включає зміну умов і вплив на них” [351, с. 112]. Учений підкреслює відносність поняття „адаптація”, оскільки „адаптація до одного об'єкта може означати можливу дезадаптацію до іншого, а короткострокова адаптація може означати

довгострокову дезадаптацію. Щоб підняти рівень адаптації до повної й загальної, треба визнати перспективу її довгостроковості й дивитися на неї широко” [351, с. 113].

Й. Морімаца виділяє більш специфічний вид „взаємної адаптації”, яка стає важливою, коли декілька осіб регулярно або нерегулярно взаємодіють між собою. При цьому є необхідність створення гармонійних стосунків, щоб відповідати характеристикам групи і конкретним умовам зацікавлених осіб. Взаємна адаптація – це встановлення пов’язаними між собою особами поведінкових моделей, за яких у певних умовах взаємна винагорода буде максимальною в можливих межах, а взаємне покарання – мінімальним. Разом зі зміною ситуації виникає й необхідність нової адаптації [351, с. 112].

Стосовно вчителів-початківців взаємна адаптація відбувається з колегами, як між особами, які мають спільне місце роботи, і з іншими членами різноманітних груп.

Й. Морімаца розглядає поняття адаптації разом з поняттям навчання і вивчав їхній взаємозв’язок: „У психології навчанням називають процес закріплення нових моделей після реорганізації психологічної й поведінкової системи через психологічний і активний досвід в умовах, що виникають несподівано. Навчання й адаптація не обов’язково співпадають. Зазвичай повторювана дія в певній ситуації закріплюється, прив’язуючись до неї, але дія спрямовується завдяки індивідуальній „системі впізнавання”. Якщо впізнавання ситуації не точне, то імовірно також вивчення дії, що не узгоджується з ситуацією (деадаптація)” [351, с. 112–113].

Японські вчені С. Ооба й М. Фудзівара у своєму дослідженні професійної адаптації нових співробітників компаній спиралися на теорію професійної адаптації (Theory of Work Adjustment, далі – TWA), запропоновану Л. Лофквістом і Р. Девісом: „Теоретичну структуру, що представляє стосунки особи й оточення з точки зору узгодження їхніх бажань, називають моделлю P-E fit (Person-Environment fit). Існують різні моделі P-E fit залежно від того, на якому аспекті зосереджені особа й оточення. Проте

загальна особливість усіх моделей полягає в тому, що бажаним результатом для обох учасників є найбільша відповідність особи оточенню” [304, с. 27].

Л. Лофквіст і Р. Девіс визначали професійну адаптацію як „тривалий і динамічний процес, за допомогою якого індивідуум намагається досягти й підтримати відповідність своєму робочому оточенню” [188, с. 7].

Згідно з теорією TWA, професійне оточення вступає у взаємодію з потребами і здібностями особи. Відповідність, або гармонія, між особою і її робочим оточенням приводить до задоволеності й задовільності та, як наслідок, до певного рівня постійності, або трудової стабільності. Задоволеність і задовільність є показниками P-E fit і результатами адаптації до роботи. Таким чином, на професійну адаптацію впливають індивідуальні чинники й чинники середовища.

С. Ооба і М. Фудзівара вважають, що наведена в TWA модель набуття відповідності між особою й оточенням є повною і продуманою з точки зору професійної адаптації, оскільки розглядає P-E fit не як просте узгодження, а як динамічний процес.

Проаналізувавши дослідження японських учених з питання визначення сутності поняття професійної адаптації, можна зробити висновок, що цей термін вони вважають загальним, багатозначним, таким, що має відносний характер. К. Ісігуро та Й. Морімаца розглядають адаптацію переважно як *психологічний стан*, учені Й. Вакамацу, Т. Кікучі та К. Сакакібара прирівнюють її до „задоволеності”. Інші японські вчені надають перевагу визначенню професійної адаптації як *динамічного процесу* (С. Ооба і М. Фудзівара). Вважаємо, що таке розуміння ґрунтується на західних тенденціях, де „задоволеність” розглядають як компліментарний результат відповідності, гармонії між особою та її робочим оточенням, а професійна адаптація вважається процесом, за допомогою якого індивідуум намагається досягти й підтримати відповідність своєму робочому оточенню (Л. Лофквіст і Р. Девіс).

Таке двояке розуміння адаптації як *стану*, в якому потреби індивіда й вимога середовища повністю задоволені, або *процесу*, за допомогою якого цей гармонійний стан досягається, співпадає з визначенням адаптації, прийнятим у зарубіжній психології (Г. Айзенк). Окрім того, японські вчені розглядають питання професійної та соціальної адаптації разом з питаннями професійної придатності та навчання (К. Ісігуро, Й. Морімаца).

Адаптація, передусім, пов'язана з процесами навчання, трудової діяльності людини, тому, як правило, опанування особистістю середовища потребує досить тривалого часу.

Теорія TWA описує чотири важливі аспекти адаптаційної поведінки, які особа використовує для поліпшення відповідності оточенню. Стили адаптації до роботи, викладені Л. Лофквістом і Р. Девісом у теорії професійної адаптації, ілюструє табл. 1.1 [304, с. 27].

Таблиця 1.1

### Стили адаптації до роботи згідно з TWA

Гнучкість (Flexibility)	Міра невідповідності, яку особа може допускати до моменту досягнення відповідності оточенню
Активність (Activeness)	Вплив на оточення для досягнення відповідності йому
Взаємодія (Reactiveness)	Зміна в собі самому, щоб досягти відповідності оточенню
Наполегливість (Perseverance)	Кількість часу, витрачена на процес досягнення відповідності з оточенням

Розглядаючи питання періодизації професійної адаптації, наведемо показове висловлювання Й. Вакамацу: „Вважається, що початкову адаптацію не можна обов'язково визначити терміном. Інакше кажучи, якщо йтиметься про обставини того періоду, коли робота почала задовольняти працівника й роботодавця, не можна обмежитися періодом від працевлаштування до початкового покращення стану адаптації. Залежно від людини одні й ті самі невдачі можна побачити відразу після працевлаштування або ж лише через декілька років” [365, с. 195]. Варто зазначити, що в різних своїх дослідженнях

проблем початкової адаптації для опитування учений вибирав службовців зі стажем до 4 і навіть до 7 років.

С. Ооба і М. Фудзівара, на відмінну від Й. Вакамацу, відбирали для свого дослідження адаптації початківців-службовців зі стажем до півтора року. С. Ваїда і Ю. Камеяма, досліджуючи адаптацію вчителів-початківців, проводили опитування тих, хто тільки-но працевлаштувався і до закінчення першого року роботи. Зауважимо, що офіційно визнаним органами місцевого самоврядування „початковим періодом” у вчителів преф. Ямагата вважається з першого по п'ятий рік роботи.

Таким чином, можна сказати, що у японських учених відсутня єдина думка щодо питання тривалості етапу початкової адаптації фахівців, які працевлаштувалися і, виходячи з вищевикладеного, йому може відповідати період від одного року до семи.

У дослідженні ми зосередилися на першому році праці вчителів-початківців, які отримали офіційне призначення.

У даному дослідженні переважно використовується термін „вчителі-початківці”, як такий що є найбільш наближеним до японського визначення *shoninsha kyōin/kyōshi* (англ. *beginning/novice/new teachers*), прийнятим в офіційних документах МЕХТ (Закон зі спеціального регулювання зайнятості педагогічного персоналу). Він стосується тих учителів, які отримали перше офіційне призначення і проходять програму входження вчителів у професію, під час якої вони знаходяться на випробувальному терміні протягом року. У багатьох дослідженнях японських учених з питання вчителів (Е. Токіта, Е. Кікуті, Р. Коїдзумі, Т. Йонедзава, К. Судзукі, Т. Фукамі, Д. Фудзії, С. Кіхара, І. Гото, К. Ямасіта, К. Енокі та інші) також використовується даний термін. У більшості існуючої наукової літератури „вчитель-початківець” визначається як людина, яка перебуває в професії педагога приблизно п'ять років або менше [179, с. 21]. З точки зору соціалізації вчителів, перші три-п'ять років вважаються найбільш значущими для професійного розвитку [179]. Однак особливістю дослідження в Японії є той факт, що оскільки в японських



організаціях і культурі в цілому наголошується на старшинстві, то іноді навіть ті педагоги, які працюють в освітній галузі протягом семи років, вважають себе вчителями-початківцями. Крім того, в Японії вчителі, як правило, переводяться до нової школи не пізніше ніж через 6–7 років роботи на одному місці. Після першого переведення вчителі більше не вважаються новачками [237, с. 21–22].

Поширеним також є визначення „новопризначені вчителі” – *shinnin kyōin/kyōshi* (англ. *newly appointed teachers*), який використовується японськими дослідниками (С. Ваїда, Й. Камеяма, Т. Накано, К. Ісігуро) виключно для тих, хто отримав перше офіційне призначення. Багато вчителів в Японії можуть працювати протягом кількох років за тимчасовими контрактами, не пройшовши високий конкурсний відбір на отримання посади вчителя і тому вони офіційно не є повноцінними викладачами, хоча формально мають необхідну повну кваліфікацію.

Зауважимо, що термін „молоді вчителі” використовується рідше – *wakai kyōshi* (англ. *young teacher*) (Т. Накано, С. Амагаса) або *wakate kyōshi/kyōin* (Н. Сімада, Т. Йонедзава, Й. Іто, Н. Кацура, К. Такаїра), оскільки він не завжди повністю відображає дійсну ситуацію щодо тих, хто отримав перше офіційне призначення. Молодих учителів визначають як таких, які знаходяться на другому-третьому році викладання. Однак, за спостереженням Е. Лассіла, коли він спілкувався з вчителями у школах, то вони, так само як і самі вчителі-початківці, часто використовували слово *wakai kyōshi*, що перекладається як „молодий вчитель”. Цей термін також стосується відносної позиції в межах ієрархії шкільної організації, по суті статусу молодшого (*kōhai*) члена. Через це вчитель може бути „молодим” навіть у свої 30 років, якщо він стає наймолодшим серед інших. За винятком тих, хто займався не викладацькою діяльністю, перш ніж стати педагогами, більшість учителів-початківців, як зауважує дослідник, були насправді молодими за віком. Ті, хто був прийнятий відразу після університету, були приблизно 23 років [237, с. 22].

Й. Вакамацу важливим завданням вважає з'ясування чинників, які перешкоджають і сприяють початковій адаптації. В одному зі своїх досліджень, провівши опитування студентів до випуску із ЗВО, він дійшов висновку, що нереальні судження стосовно майбутнього місця роботи спостерігалися у тих, хто приймав рішення без уваги до майбутнього оточення і робочих моментів та концентрувався на зовнішніх ознаках роботи (її змісті та досягненнях). Він вважає, що розуміння з точки зору споживачів або клієнтів, а не працівника або службовця організації веде до нереальності думок щодо справжнього місця роботи. У результаті аналізу даних опитування членів суспільства, які нещодавно працевлаштувалися, Й. Вакамацу робить припущення, що нереальні судження і оцінка у виборі майбутньої роботи є можливим чинником труднощів початкової адаптації [364].

М. Вакабаясі вивчав різні показники адаптації і чинники, які їх стосуються. Він зазначає, що на адаптацію більший вплив мають чинники умов оточення після працевлаштування, а не до нього.

Й. Вакамацу також вважає безперечним той факт, що навколишні умови після працевлаштування впливають на процес адаптації і виділяє два важливі моменти:

1) навіть якщо виникає дезадаптація (М. Вакабаясі використовує термін „розчарування”) з причини нереальних суджень і розуміння щодо працевлаштування, важливо те, чи зможе система попіклуватися і привести до адаптації;

2) чи немає в умовах оточення чинників, які викликають дезадаптацію [365, с. 194].

На думку автора, для того щоб з'ясувати чинники адаптації, необхідно прослідкувати її окремі складові умови (такі як зміст і характер роботи), а також взяти до уваги чинники до та після працевлаштування. У дослідженні чинників початкової адаптації на прикладі випускників педагогічного факультету він дійшов таких висновків:

1) нереальні судження або оцінка під час вибору майбутнього місця роботи не є серйозною перешкодою для початкової адаптації;

2) прийняття рішення щодо вибору місця роботи без урахування бажання займатися певною роботою й конкретними службовими обов'язками пов'язане з дезадаптацією. Ті ж, хто працевлаштовується з урахуванням бажання займатися цим видом роботи, мають більшу витривалість при зіткненні з реальністю (reality shock) та можливими розчаруваннями;

3) деякі атрибути службових обов'язків пов'язані із задоволеністю роботою і вважаються важливими для професійної адаптації на початковому етапі. Результати дослідження підтвердили теорії Ф. Герцберга і Дж. Хекмена;

4) оточення на роботі відіграє дуже важливу роль. Успішне формування стосунків з начальством і колегами тісно пов'язане з адаптацією;

5) внутрішні причини, до яких належать погляди й образ мислення особи, є важливою умовою адаптації й виконують роль посередника як змінної величини. Саме від них залежить сила впливу інших чинників. Оскільки погляди й образ мислення глибоко пов'язані з вихованням, то попередження й управління дезадаптацією в даному випадку є складним [365, с. 202].

У своєму дослідженні чинників адаптації, пов'язаних зі змістом роботи, Й. Вакамацу спирався на теорії Ф. Герцберга і Дж. Хекмена.

Ф. Герцберг виділив два види чинників, які визначають задоволеність роботою:

1) *чинники зовнішнього характеру* (гігієнічні), які пов'язані в основному з оточенням на роботі. До них належать політика фірми й адміністрації, достатня заробітна плата, міжособистісні стосунки з начальниками, колегами та підлеглими, нормальні умови праці, ступінь безпосереднього контролю за роботою.

Відсутність або недостатній ступінь присутності зовнішніх чинників може викликати в людини незадоволеність роботою, яку вона виконує. Якщо ж вони є достатніми, то самі по собі не викликають задоволення роботою;

2) *чинники внутрішнього характеру* (фактори-стимули або мотиватори), які пов'язані зі змістом роботи: успіх, просування по службі, визнання й схвалення результатів роботи, високий ступінь відповідальності, можливість творчого й ділового зростання.

Коли внутрішні чинники відсутні або вони неадекватні, то це не спричиняє надто сильного невдоволення. Якщо ці потреби реалізуються, то людина зазнає задоволення, і вони відіграють мотиваційну роль.

Результати дослідження Ф. Герцберга засвідчили, що усунення чинників, які спричинили зростання невдоволення, необов'язково приводить до збільшення задоволення, посилення мотивації праці. І навпаки, якщо певний чинник сприяв зростанню задоволення, то не обов'язково в разі його усунення зростатиме невдоволення [51, с. 33].

Й. Вакамацу констатує, що „згідно з теорією Ф. Герцберга, якщо працівник задоволений службовими обов'язками і не задоволений умовами праці й стосунками в колективі, можна досягти задоволеності роботою, якщо його влаштовують умови праці та стосунки з людьми, але якщо працівник не задоволений службовими обов'язками, то досягти задоволеності роботою неможливо” [365, с. 202].

Як результат, у ході проведеного опитування японський учений знайшов низку підтверджень двофакторної теорії задоволеності роботою, але не всі розглянуті ним випадки підходили під неї. Й. Вакамацу задається питанням відмінностей в особистому сприйнятті чинників: „У зв'язку з відмінністю вимог окремих осіб до роботи залишається питання про можливу відмінність у розумінні того, чи належить той або інший чинник до гігієнічних або до факторів-стимулів” [365, с. 207]. У результаті дослідження Й. Вакамацу дійшов висновку, що гіпотеза Ф. Герцберга потребує подальшої перевірки.

Теорія мотивації Ф. Герцберга наразі цікавить учених і в Україні. Стосовно питання відносності критеріїв розподілу чинників на зовнішні та внутрішні, яке цікавило Й. Вакамацу, професор І. Шпекторенко зазначає: „Здійснений Ф. Герцбергом поділ чинників праці на зовнішні та внутрішні

(гігієнічні та мотивуючі) навіть на рівні теоретичного аналізу є непереконливим, оскільки в його основу не покладено зрозумілі критерії здійсненого ним розмежування. Ці чинники є лише спробою узагальнення суб'єктивних думок працівників про те, від чого вони б отримали професійне задоволення, вважаючи ці чинники саме тими, які, на думку Ф. Герцберга та його колег, повинні або можуть мотивувати” [166, с. 80].

Проаналізувавши двофакторну теорію задоволеності роботою Ф. Герцберга, І. Шпекторенко зазначає, що чинники мотивації не завжди мотивують, а задоволення не завжди є наслідком дії зовнішніх мотиваторів. Учений робить висновок, що „теорія мотивації Ф. Герцберга не надає адекватного описання цього складного процесу, з академічної точки зору надто спрощує мотивацію трудової діяльності” [166, с. 82].

Дж. Хекмен і Г. Олдхем створили модель характеристик робіт, яка складається з трьох частин: ключові характеристики (виміри) роботи, вирішальні (вкрай важливі) психологічні стани працівника і сила потреби співробітника в зростанні. Й. Вакамацу проводив дослідження, ґрунтуючись на ключових характеристиках, оскільки вони пов'язані із задоволеністю роботою. Згідно з теорією Дж. Хекмена і Г. Олдхема, до них належать:

1) *різноманітність процесу праці*. Ступінь, в якому виконання роботи вимагає вирішення різних завдань, використання різноманітних знань, навичок і здібностей;

2) *завершеність завдань*. Ступінь, в якому робота являє собою закінчений цикл операцій, виконання завдання від початку до кінця;

3) *важливість завдань*. Ступінь усвідомлення працівником значення виконуваних завдань для організації або інших людей;

4) *автономність* (можливість для прояву самостійності). Ступінь свободи співробітника і право планувати й обирати спосіб виконання завдань;

5) *зворотній зв'язок (feedback)*. Наскільки працівник забезпечений інформацією про власну ефективність і про ступінь відповідності результатів праці вимогам.

Як зазначає Й. Вакамацу, ключові характеристики – це конкретизований „зміст праці”, про який згадує Ф. Герцберг. Якщо людина виконує таку роботу, яка передбачає високий рівень усіх п’яти ключових характеристик, то вона, відповідно до даної моделі роботи, буде високо мотивованою і задоволеною своєю роботою.

Результати дослідження Й. Вакамацу підтвердили теорію Дж. Хекмена: „Були виявлені значні відмінності в стані адаптації залежно від наявності чи відсутності названих характеристик у роботі” [365, с. 199].

Досліджуючи питання професійної адаптації, вважаємо, що потрібно розглянути таке поняття, як „дезадаптація”, оскільки вона так само, як і адаптованість, може бути результатом професійної адаптації.

Деадаптація – це негативний результат професійної адаптації, який характеризується небажанням працювати в даному загальноосвітньому закладі; небажанням спілкуватися з педагогічним колективом, учнями; відсутністю інтересу до зацікавленості учнів та їхніх проблем; постійним прагненням змінити місце роботи; відсутністю інтересу до професійного зростання; відсутністю вмінь і навичок самоорганізації; постійними конфліктами з колективом, керівництвом, учнями; ігноруванням інтересів колективу; незадоволенням своєю працею, її результатами [5, с. 82].

Процеси адаптації й дезадаптації тісно пов’язані між собою, вони є різними аспектами одного процесу – процесу входження вчителя-початківця в педагогічний шкільний колектив, становлення його як професіонала, фахівця, формування його як особистості [5, с. 83].

У вітчизняних дослідженнях дезадаптацію виділяють як одну з фаз професійної адаптації.

Три фази професійної адаптації педагога:

1) фаза професійної дезадаптації, яка характеризується гострою реакцією всіх підсистем особистості на нові вимоги й умови професійної діяльності. На цій фазі професійної адаптації можливості, очікування педагога-початківця не збігаються з реаліями педагогічної діяльності: гостро

постає суперечність між вимогами та професійною, психолого-педагогічною підготовленістю;

2) фаза професійної неадаптації характеризується поступовим зниженням психологічного напруження, гострі суперечності між професійними можливостями, професійною підготовкою та вимогами професійної діяльності поступово зникають завдяки реалізації адаптивних стратегій;

3) фаза власне професійної адаптації характеризується досягненням внутрішньої гармонії між Я-особистісним та Я-професійним педагога, між вимогами й умовами педагогічної діяльності в освітньому закладі та його власними можливостями [31, с. 184].

Термін „дезадаптація” японські вчені розуміють як стан особи, коли її дії не узгоджуються із ситуацією (Й. Морімаца), та часто пов’язують це поняття з відчуттям „розчарування” (Й. Вакамацу, М. Вакабаяси, К. Ісігуро).

Й. Морімаца, досліджуючи соціальну адаптацію, зазначає, що її „необхідно розглядати як адаптацію до соціального середовища й особистісну адаптації. Перша – це адаптація до міжособистісних стосунків з оточенням і соціальних норм, друга – це адаптація до своїх недоліків, відчуттів, характеру й потреб. Соціальна дезадаптація підрозділяється на *зовнішню*, коли проблеми, головним чином, виникають у стосунках з оточенням, і на *внутрішню*, коли існують особистісні внутрішні проблеми” [351, с. 165]. Вчений вважає, що незадоволення потреб особи призводить до виникнення внутрішньої дезадаптації. У дослідженні цього виду дезадаптації він спирається на теорію ієрархії потреб А. Маслоу та наукові праці А. Лазаруса.

Особливу увагу проблемі дезадаптації вчителів-початківців приділяв японський учений К. Ісігуро. Він виділив шість *типів дезадаптації*:

1. Тип А. *Втрата впевненості*, яку відчувають учителі внаслідок наявності відмінностей і розбіжностей між своїми й необхідними якостями, здібностями, характером, переконаннями тощо.

2. Тип В. *Надмірна свідомість* у відповідь на соціальну оцінку (справедливу або ні), таку як засудження, наклеп, вказівки з боку директора, колег-учителів, учнів, батьків стосовно відповідності вимогам й у зв'язку з адаптацією.
3. Тип АВ. Два вищеназвані типи дезадаптації часто дуже тісно пов'язані, й у такому разі їх неможливо трактувати окремо. Цей тип можна назвати *складним типом* дезадаптації.
4. Тип С. *Правильний тип* дезадаптації, який повинен виникати, тому що є виправданим: вимоги на робочому місці не відповідають об'єкту пристосування й адаптації.
5. Тип D. Учителі з переконаннями, впевненістю у своїх силах, сильним почуттям справедливості й значною схильністю до ідеалізації мають критичну позицію стосовно місця роботи й колег-учителів, внаслідок чого можуть легко виявити зневагу й ненависть. Тип дезадаптації, який виникає при цьому, можна назвати *типом надмірної самовпевненості*.
6. Тип Е. Зазвичай учителі-початківці прикрашають й ідеалізують уявлення про школу і вчителя. Після входження в педагогічну професію через значну різницю між ідеалізованим образом і реальністю, інакше кажучи, через надмірні невиправдані надії виникає дезадаптація *надмірних очікувань* [293, с. 84].

Стосовно останнього з викладених вище типів дезадаптації слід зазначити, що багато японських дослідників поряд з питанням початкової адаптації вчителів часто згадують „шок при зіткненні з реальністю” (далі – *reality shock*). Проблему *reality shock*'у вчителів-початківців досліджували такі науковці як С. Ісії, М. Кумадзава, М. Мацунага, М. Міура, Н. Накамура, А. Сакаї, М. Сугіхара, Й. Харада, Е. Юкава та інші.

Н. Сімахара й А. Сакаї, розглядаючи питання професійної соціалізації вчителів-початківців, виділяють працю С. Вінмена, який зробив огляд праць європейських дослідників з цього питання, приділивши особливу увагу дослідженням німецьких учених. С. Вінмен вважає, що цей термін характеризує „крах ідей з приводу свого покликання, сформованих під час



професійної підготовки вчителя в результаті зіткнення з жорсткою реальністю повсякденного шкільного життя” [281, с. 4]. Проте японські дослідники уточнюють, що вчителі-початківці в Японії проходять перехідний період з університету в школу інакше, ніж студенти, описані С. Вінменом. Н. Сімахара зазначає: „Учителі-початківці в Японії підтримують принцип наслідування, зберігаючи образ викладання, який вони сформували під час свого шкільного досвіду як учні” [264, с. 131]. Така особливість відрізняє ті зміни, які відбуваються у вчителів-початківців у Японії, від розуміння *reality shock*’у як втрату ідеалізму, описану С. Вінменом.

М. Мацунага вважає *reality shock* чинником, який перешкоджає професійній адаптації вчителів на першому році роботи. Він розуміє це поняття як „прояв, що виникає через суперечність між образом, який склався до працевлаштування, та реальністю після працевлаштування” [348, с. 1].

М. Сугіхара визначає *reality shock* як розрив між педагогічною освітою і шкільною реальністю і стверджує, що підготовка майбутніх учителів до можливих складних ситуацій у школі повинна проводитися ще на етапі професійного навчання в університетах [328, с. 40].

Японська дослідниця Е. Юкава вважає, що виникнення *reality shock*’у в учителів-початківців практично неможливо уникнути. Проаналізувавши дослідження з цієї проблеми, вона зазначає: вчені погоджуються в думці, що вчителі на початку професійної діяльності часто стикаються з початковим шоком і схильні виявляти розрив між своїми очікуваннями й реальністю, який іноді надзвичайно складно здолати [290, с. 105].

Згідно з результатами дослідження Е. Юкава, причини виникнення *reality shock*’у в учителів-початківців такі:

- 1) велика навантаженість, окрім безпосереднього предмета викладання;
- 2) неможливість викладати так, як їх навчили, через прийняті застарілі методи в школі;
- 3) нестача гнучкості для застосування своїх знань і навичок у зв'язку з різноманітністю учнів [290, с. 111].

Деадаптація надмірних очікувань, яку виділяє К. Ісігуро або, у більш широкому сенсі, виникнення *reality shock* під час входження педагогів-початківців у професію розглядається й у вітчизняних дослідженнях. З. Дробінська зазначає, що „однією з причин психологічної деадаптації є те, що у молодих фахівців заздалегідь формуються певні очікування та уявлення про їхню майбутню роботу. У випадку, якщо вони виявляються помилковими або невиправданими, виникає так званий дисбаланс між внутрішніми очікуваннями і новою соціальною ситуацією” [31, с. 185].

Для визначення типу деадаптації К. Ісігуро вважає необхідним виявлення її причин, а для подальшої допомоги вчителям-початківцям – спосіб управління деадаптацією. Дослідник виділяє такі *причини виникнення деадаптації*:

1. *Некомпетентність і непридатність*. Якщо вчителю-початківцю важко ефективно вести педагогічну діяльність, головним чином, уроки з предмета й керівництво учнями, то можна виділити дві причини такої професійної непридатності (невідповідності вимогам на робочому місці):

- некомпетентність учителя або невідповідність його вмінь і здібностей певним педагогічним ситуаціям;
- деадаптація, яка перешкоджає виявленню на практиці належних потенційних можливостей і здібностей для відповідності вимогам на робочому місці.

У цілому, К. Ісігуро вважає некомпетентність учителів проблемою етапу прийому на роботу і проблемою системи сертифікації й підготовки. Вчений наголошує, що не слід приймати на посаду осіб, чия компетентність викликає питання, оскільки є велика вірогідність того, що в них виникне деадаптація. Натомість він не вважає виникнення деякої деадаптації у висококваліфікованих учителів-початківців приводом не приймати їх на роботу, оскільки дійсна професійна придатність таких осіб цілком можлива.

2. *Індивідуальні особливості.* Якщо атмосфера в школі суперечить високим моральним засадам, переконанням і цінностям учителя, це може стати вагомою причиною виникнення дезадаптації.

Індивідуальність, яка складається з характеру, соціальної позиції, фізичних/функціональних особливостей, може бути сильним чинником успішної адаптації, але часто вона ж може стати також безпосередньою причиною дезадаптації.

3. *Різниця між ідеалом або очікуваннями та реальністю.* Всі вчителі-початківці мають уявлення, що вже склалися, про роботу вчителя, оскільки самі були об'єктом освіти і спостерігачем під час тривалого досвіду шкільного навчання. На тлі такого досвіду виникають певні очікування і самовпевненість щодо педагогічної роботи. Проте такий багатий досвід, на основі якого розвиваються очікування і упевненість, насправді є неповним, оскільки торкається лише одного аспекту – школи і вчителів.

Існування такого роду ідеалізованих очікувань діє як одна з великих рушійних сил у зусиллях із адаптації і професійної придатності вчителів, але через зіткнення з реальністю очікування змінюються на розчарування, що і стає однією з причин виникнення дезадаптації.

К. Ісігуро вважає, що виявлення існуючої різниці між ідеалом/очікуваннями та дійсністю рідко завдає настільки глибокого удару, оскільки самі вчителі-початківці не очікують їхньої повної реалізації, а сама проблема існуючої різниці виникає в ході виконання звичайних справ і не виходить за їхню межу. Проте в той же час учений не схильний зменшувати значущість цієї проблеми, вважаючи її вкрай важливим питанням для вчителів-початківців, яке у разі суттєвих відмінностей і суперечностей стане серйозною причиною дезадаптації.

4. *Педагогічні здібності й відповідальність.* Збільшення й диверсифікація соціальних вимог до відповідальності й освітньої функції школи стають надмірними, перевищуючи педагогічні можливості школи й учителів. У цілому, між офіційною позицією школи й учителів та реальним

усвідомленням їхніх можливостей і педагогічних здібностей існує різниця. Це може стати однією з причин виникнення дезадаптації. Поради старших колег у такій ситуації, на кшталт таких: „Не сприймай занадто серйозно”, „Усі про це не турбуються”, „Якщо думатимеш про це всерйоз, то не зможеш працювати вчителем” тільки викликають невдоволення і розчарування в учителів-початківців, сприяючи розвитку дезадаптації.

5. *Структура педагогічного суспільства і школи.* У школи як місця освіти і колективу вчителів, які там працюють, зазвичай існує характерна структура. Це загальна обстановка, що діє як джерело виникнення умовностей і різних традицій. Дезадаптація може виникати внаслідок неприйняття умовностей, а також традиційної структури школи й суспільства вчителів.

К. Ісігуро вважає, що причиною формування характерної педагогічної структури є соціальне походження вчителів, їхня життєва культура, свідомість, почуття переваги або неповноцінності, які можуть змінювати один одне; особливості службових обов'язків учителя і педагогічної роботи.

6. *Несправедлива дійсність та неправомірна діяльність.* Неприпустимі ситуації й факти, які не відповідають вимогам учителя до школи або педагогічного колективу, стає серйозною причиною виникнення дезадаптації вчителів-початківців. Незважаючи на те, що наявність таких ситуацій офіційно не дозволена, прикладів того, що вони все-таки відбуваються, на практиці безліч: насильницькі дії й дискримінація вчителями учнів, участь учителів у підприємницькій діяльності компаній, які займаються поширенням навчальних матеріалів, відмова від відповідальності в керівництві учнями тощо.

Ставлячи запитання, яким має бути управління адаптацією у такому разі, К. Ісігуро не дає чіткої відповіді. Проте він говорить про те, що існування несправедливих і неправомірних фактів є безперечною і частою ситуацією для сучасної школи, яка потребує виправлення. Крім того, поради вчителю-початківцю, який скаржиться на складнощі в адаптації, на кшталт таких: „Так, це погано, але такі речі не міняються”, „Це схоже на необхідне зло”, „Такій

правильній людині як Ви, не стати вчителем” тільки провокують дезадаптацію [294, с. 91–94].

Як зазначено вище, К. Ісігуро вказує „різницю між ідеалом/очікуваннями й реальністю” як одну з причин дезадаптації й виділяє дезадаптацію „надмірних очікувань” як окремий тип. Водночас Й. Вакамацу розглядає нереальні судження стосовно майбутнього місця роботи як один із чинників, що перешкоджає початковій адаптації, і вважає, що поліпшення змістовності профорієнтації й інформування щодо працевлаштування є одним із заходів попередження початкової дезадаптації.

Хоча обидва вчені вважають, що ця причина не є суттєвим чинником, який перешкоджає початковій адаптації, все ж вони застерігають від недооцінювання цієї проблеми.

Японські вчені С. Ооба і М. Фудзівара у дослідженні проблеми професійної адаптації наголошують на ефективності шестикутної моделі, розробленої професором психології Дж. Холландом. Вона дозволяє оцінити сумісність особи з певним професійним середовищем, що особливо важливо під час вибору професії.

Дж. Холланд запропонував шкалу пристосованості різних типів особистості до різних професійних середовищ, зобразивши її схематично у вигляді шестикутника, кожен з кутів якого означає один із 6 типів особистості й середовища. Якщо людина обирає професію й середовище, відповідні її типу особистості, вона працюватиме максимально ефективно, зможе досягти значних успіхів й отримати найбільше задоволення від роботи.

Таким чином, можна стверджувати, що японські вчені одностайні в розумінні необхідності профорієнтації й належного інформування щодо майбутнього місця роботи як одного із засобів попередження початкової дезадаптації.

Даної ідеї дотримуються також і українські вчені. Наведемо декілька прикладів.

Згідно з В. Давидовичем, професійна адаптація – це завершальний етап більш широкого, переважно педагогічного, процесу професійної орієнтації, спрямований на підвищення ефективності підготовки до професійної діяльності. Результати його досліджень свідчать про те, що саме адаптація викриває вади профорієнтаційної роботи та професійної підготовки, здійсненої на попередніх етапах [29].

М. Шик вважає освітній вибір студента передумовою адаптації до професійної діяльності: „Рівень підготовки майбутніх педагогів залежить від їхньої успішної адаптації до професійної діяльності. У системі неперервної освіти адаптація розпочинається в школі (профорієнтація) й продовжується в середньому спеціальному або у вищому навчальному закладі” [165, с. 3].

Н. Лукашевич вважає, що початком успішної професійної адаптації є взаємний характер обміну інформацією між підприємством і майбутнім співробітником. Наявність інформаційного аспекту у визначенні адаптації дозволяє змінити погляд на часові рамки процесу. Якщо інформація була об'єктивною, то процес адаптації полегшується, якщо вона мала викривлений характер, то адаптація ускладнюється. Інформація про підприємство, що надається працівнику до зарахування на нього, є відправною для процесу адаптації [71].

Велику увагу К. Ісігуро приділяв вивченню характеру і ступен дезадаптації.

1. *Дезадаптація, при якій можливе самовідновлення.* Легку і тимчасову дезадаптацію постійно переживають усі люди в повсякденному житті. Прояви дезадаптації і деякої складності в адаптації вчителями-початківцями є природними і їх можна назвати звичайними проявами.

Дезадаптація вчителів-початківців у більшості випадків відбувається через „розгубленість” під час несподіваної зустрічі з невідомим, через внутрішню напругу і втому з причини незвичності, тимчасового занепокоєння, легких розчарувань. Незважаючи на індивідуальні відмінності, зазвичай через

деякий час вона сама по собі зникає. Це є проявом самозцілення завдяки пристосовності, яку мають люди.

2. *Управління симптомами дезадаптації.* Зазвичай стосовно виникнення дезадаптації і її симптомів існують великі індивідуальні відмінності. Отже, на початковому етапі зробити висновок щодо характеру і ступеня дезадаптації не завжди легко. Проте для школи дезадаптація вчителів-початківців є дуже скрутним становищем і невідкладною проблемою, що вимагає термінового рішення. Тому при виявленні симптомів дезадаптації починають повномасштабно проводити управління ними, яке передбачає забезпечення їхньої ліквідації.

К. Ісігуро вважає, що потрібно, наскільки це можливо, уникати управління симптомами, оскільки, вони є лише простими проявами. Саме тому симптоми не завжди пояснюють фактичний зв'язок з причиною дезадаптації і не завжди точно відображають її внутрішній характер і ступінь. Отже, зникнення симптомів не обов'язково означає зникнення дезадаптації.

3. *Легка дезадаптація.* Зазвичай дезадаптація, яка розцінюється як легка, має складний характер і вимагає вживання обережних заходів:

- симптоми, що здаються легкими, не обов'язково означають слабку дезадаптацію і незначні причини. Часто у такому разі дезадаптація є серйозною і якщо причина знаходиться в самій особі або в структурі школи, то не можливо її легко ліквідувати;
- хоча окремі симптоми легкі, вони беруть початок з одного і того ж джерела – з існуючої сильної дезадаптації, і є такими, які часто виникають;
- легкі симптоми не обов'язково вказують на тимчасову дезадаптацію. Буває, що це початкові симптоми, що прогресуватимуть надалі;
- легкі симптоми, що залишені без уваги і не зникають самі по собі, можуть викликати хронічну дезадаптацію;

- легкі симптоми є локальними, але, будучи не комплексними, накопичуючись, можуть розвиватися в повномасштабну важку дезадаптацію.

4. *Важка дезадаптація.* Зазвичай дезадаптація вчителів-початківців, якщо виявляється на ранній стадії, має порівняно легку форму. Проте часто бувають випадки вкрай важкої дезадаптації. Спільне у важкій дезадаптації – це існування сильного причинного зв'язку у виникненні усіх видів дезадаптацій. Якщо повністю не усунути причину, то ліквідувати дезадаптацію складно, а якщо причина є сильною, то її повне усунення майже не можливе.

У цілому К. Ісігуро вважає, що ліквідація дезадаптації такого ступеня складності є важкою і часто викликає розгубленість в управлінні, але успіх у подоланні дезадаптації визначається вірою і старанністю до педагогічної роботи самого вчителя, а також силою прихильності його до педагогічної діяльності [294, с. 95–96].

Більшість учителів-початківців, які виявляють важку дезадаптацію, належать до одного з двох таких типів.

Перший тип – це вчителі з низьким рівнем здібностей і умінь, які мають значні складнощі в практичній педагогічній діяльності та вважаються некомпетентними або близькими до цього. Дезадаптацію цього типу вчителів не можливо усунути, якщо не покращити їхні здібності й вміння. Проте не всі вчителі цього типу обов'язково виявляють дезадаптацію.

Другий тип – це вчителі з високим рівнем здібностей і умінь, яких цілком достатньо для практичної педагогічної діяльності.

Дезадаптація вчителів-початківців другого типу ділиться на такі категорії:

- дезадаптація через розчарування, що виникли в результаті надмірних очікувань у схильних до сильної ідеалізації молодих учителів;
- дезадаптація, що виникає при виявленні істотних суперечностей між очікуваннями відносно школи і педагогічної діяльності та дійсністю;



- дезадаптація, що виникає через існування складнощів з терпимістю і вмінням знаходити компроміс, які посідають центральне місце в індивідуальних особливостях людини щодо існуючих в школі фактів або ситуацій;
- дезадаптація через несправедливі або неправомірні факти, які офіційно заперечуються і не повинні мати місце, але часто безперешкодно і відкрито існують;
- дезадаптація в наслідок неприйняття умовностей, а також традиційної структури школи і суспільства вчителів.

Переважає більшість дезадаптацій учителів-початківців мають легку ступінь і майже всі за короткий строк рухаються до самоцілення. Важка дезадаптація не обмежується певними ситуаціями і, залишена без уваги, з часом вона має тенденцію йти в одному з наступних напрямів.

Перший напрям руху – поступовий розвиток хронічних проявів. Відчуття і усвідомлення дезадаптації поступово притупляється, а її наявність не надто турбує. Це шлях, що веде до здобуття витривалості до дезадаптації.

Другий напрям – з часом усе більше посилення дезадаптації, настання важкої форми, і більше того через поширення її впливу на інші адаптаційні зв'язки є небезпека розвитку повної дезадаптації важкої форми.

Переважає більшість дезадаптацій учителів-початківців іде в першому напрямі. Другий напрям веде до швидкого прояву гострих хворобливих симптомів і до неможливості продовжувати педагогічну роботу, залишаючись на нинішній посаді [294, с. 96–97].

Розглянемо заходи з попередження початкової дезадаптації, запропоновані Й. Вакамацу. Він виділяє два можливі напрями, поліпшення яких приведе до її запобігання:

- 1) зміна чинників, які передують працевлаштуванню;
- 2) зміна чинників, які існують після працевлаштування.

Як зазначалося вище, у ході дослідження Й. Вакамацу доходить висновку, що вплив чинників до працевлаштування на попередження

дезадаптації не такий значний, як він спочатку припускав. Незважаючи на це, вчений вказує на необхідність поліпшення змістовності профорієнтації й інформування і наводить деякі рекомендації, виходячи з отриманих результатів свого дослідження.

- Під час прийняття рішення щодо вибору майбутнього місця роботи слід урахувати бажані службові обов'язки й обирати посаду з можливістю самореалізації.
- Варто враховувати те, що ідеалізований образ роботи, яка приносить громадську користь, часто складно реалізувати у зв'язку з політикою організацій, схильною передусім гнатися за прибутком. Тоді як громадський сенс роботи відходить на другий план.
- Необхідно звернути увагу на те, що під час вибору роботи існує вірогідність неточно оцінити свої можливості й здібності.
- Слід урахувати, що студенти до працевлаштування здатні зробити припущення стосовно змісту роботи, але не щодо її обсягу й рівня зайнятості (необхідний темп роботи). Крім того, студенти до працевлаштування не можуть оцінити межі своїх можливостей і мають схильність до великого завзяття, яке не спирається на реальний стан справ. У подальшому це призводить до втрати бажання працювати [365, с. 204].

Чинниками після працевлаштування, на які можна вплинути з метою підтримки початкової адаптації, Й. Вакамацу називає поліпшення змісту навчання, робочого оточення й міжособистісних стосунків. У цьому випадку вчений вважає корисними теорію Ф. Герцберга про „чинники-стимули”, які пов'язані зі змістом роботи: успіх, просування по службовим щаблям, визнання й схвалення результатів роботи, високий ступінь відповідальності, можливість творчого й ділового зростання. Окрім того, Й. Вакамацу вважає корисною теорію Дж. Хекмена стосовно „ключових характеристик роботи”. Японський учений наголошує на таких характеристиках, як автономність (можливість для прояву самостійності) та важливість завдань, оскільки вони

пов'язані з адаптацією і є чинниками сильного впливу. Стосовно умов праці й міжособистісних стосунків дослідник зауважує, що особливо важливою є можливість побудови контактів із представниками однієї статі й однолітками, а також визнання і зворотний зв'язок (забезпеченість інформацією про власну ефективність) з боку керівництва.

Майже в усіх японських компаніях існує формальне навчання (On-the-Job Training – ОJT). Варто зазначити, що Й. Вакамацу не вважає великий об'єм навчання і тренувань корисним для співробітників-початківців, тому що оскільки ОJT проводиться через декілька тижнів після працевлаштування, то, на його думку, така підготовка можливо ще більше ускладнює початкову адаптацію [365, с. 205].

Вважаємо, що рекомендації, запропоновані Й. Вакамацу щодо попередження початкової дезадаптації і сприяння професійній адаптації, можна застосовувати і стосовно вчителів-початківців в Україні.

На наш погляд, у японських дослідженнях з проблеми адаптації вчителів-початківців простежується тенденція до вивчення проблемної сторони, тобто існує велика кількість досліджень, в яких аналізується і всебічно вивчаються проблема дезадаптації і труднощі, які виникають у вчителів (Й. Вакамацу, К. Ісігуро, Й. Іемото, А. Сакаї, М. Мацунага, Й. Харада, Н. Накамура, М. Сугіхара, Е. Юкава, М. Міура, Ш. Ісії, М. Кумадзава та інші).

Виходячи з аналізу поглядів японських дослідників щодо попередження та управління дезадаптацією вчителів-початківців, можна зробити такі висновки:

- 1) вплив на чинники до працевлаштування є заходом попередження початкової дезадаптації. Головним чином це відбувається за допомогою здійснення ефективної профорієнтаційної роботи й належного інформування стосовно майбутнього місця роботи, вдосконалення змісту підготовки вчителів під час професійного навчання у ЗВО, відсіювання некомпетентних учителів на етапі сертифікації й під час іспиту на працевлаштування;

2) потрібно уникати управління симптомами дезадаптації, які є лише простими проявами й не завжди пояснюють фактичний зв'язок із причиною дезадаптації. Їхня ліквідація не обов'язково призводить до зникнення дезадаптації;

3) найбільш ефективною в управлінні дезадаптацією є зміна чинників після працевлаштування завдяки покращенню змісту навчання (On-the-Job Training), робочого оточення й міжособистісних стосунків;

4) необхідно зменшувати навантаження молодих учителів під час адаптаційного періоду з метою надання можливості проходження стажування для початківців;

5) підвищення кваліфікації й педагогічної майстерності досвідчених учителів сприяє впровадженню нових і зміні застарілих шкільних методів навчання, що усуває одну з причин виникнення *reality shock*'у в учителів-початківців.

Таким чином, вважаємо, що суттєве теоретичне підґрунтя з проблеми професійної адаптації в Японії дало поштовх всебічній підтримці адаптації вчителів-початківців на законодавчому рівні. Головним чином це розробка й упровадження в практику програми входження вчителів-початківців у професію, яка за час свого існування отримала багато схвальних відгуків і підтвердила ефективність як у багатьох дослідженнях японських науковців, так і під час міжнародних порівнянь існуючих систем підтримки адаптації вчителів.

## **1.2. Становлення і розвиток підтримки професійної адаптації вчителів-початківців як частини підготовки на робочому місці в Японії**

В Японії існує дві програми з підготовки вчителів: підготовка до вступу на посаду (Pre-service teacher training) і підготовка на робочому місці (In-service teacher education and training, далі - INSET).

Зараз, залежно від мети, INSET в Японії включає підготовку для вчителів-початківців, основних діючих учителів і шкільної адміністрації. З

точки зору цілей підготовки вона містить підготовку для отримання диплома вчителя, оновлення вчительського сертифікату, отримання нових професійних знань і підвищення кваліфікації з метою виправлення некомпетентності. Залежно від змісту, вона включає підготовку відповідно до стажу викладання вчителів, функцій і обов'язків співробітників, шкільних предметів і освітніх проектів. Ця система може фінансуватися урядом, університетами, дослідницькими освітніми організаціями, школами і вчителями. Залежно від розташування INSET може бути шкільною і поза шкільною і може бути як обов'язковою, так і добровільною [258, с. 286].

Здійснення професійної адаптації вчителів-початківців відбувається у межах системи INSET. Підготовка новопризначених учителів – це її перший етап, розрахований на тих, хто щойно вступив на посаду. Участь в INSET є обов'язковою для вчителів та водночас брати участь у такій підготовці є їхнім законним правом, що зазначено у „Законі зі спеціального регулювання зайнятості педагогічного персоналу” та існують відповідні положення про забезпечення гарантованості цього права [278, с. 218].

Дослідженням реформування японської системи освіти займалися О. Железняк, І. Зязюн, Г. Котій, І. Ладанов, С. Маркар'янц, О. Михайличенко, О. Озерська, В. Оржехівський, Т. Павлова, В. Пронніков, М. Родіонов, С. Судзукі та інші. Дослідженням розвитку системи післядипломної освіти і проблемою підвищення кваліфікації вчителів у Японії займалися М. Сато, Н. Курода, Н. Сімахара, С. Танака, Т. Кучай, Т. Павлова, К. Рао, О. Озерська.

Становлення і розвиток педагогічної освіти відбувалися, починаючи з епохи Мейдзі (1868–1912 рр.), і пройшли низку етапів:

1) 1872–1886 рр. – зародження педагогічної освіти. У цей час з'явився інститут підготовки вчителів і швидко зростала чисельність педагогічних кадрів, які орієнтувалися на американську методику;

2) 1886–1945 рр. – мілітаризація педагогічної освіти і державний бюрократичний контроль над її розвитком. У ці роки відбулося зростання

державного-бюрократичного контролю і централізації управління освітою, мілітаризація педагогічної освіти з орієнтацією на конфуціанську мораль;

3) 1945–2004 рр. – становлення і розвиток сучасної системи педагогічної підготовки вчителів. Основний зміст професійної підготовки складає орієнтація на сучасну американську педагогічну освіту і національні соціокультурні традиції [109, с. 47–48].

В Японії INSET була заснована на самому початку становлення сучасної західної системи освіти з метою надання можливості підготовки некваліфікованих учителів, оскільки під час введення нової освітньої системи в 1872 р. не було підготовлених учителів.

Усунення професійної некомпетентності або непридатності є одним зі способів управління дезадаптацією. Таким чином, вважаємо, що зародження системи професійної адаптації відбувалося разом із заснуванням INSET, тобто на початку становлення сучасної західної системи освіти. З 1872 р. до кінця Другої світової війни підтримка професійної адаптації вчителів-початківців здійснювалася як невід'ємна частина INSET і не розглядалася окремо від підвищення кваліфікації як на офіційному, так і на неофіційному рівні.

Незважаючи на те, що введення нової системи не було добре підготоване заздалегідь, вона не виникла на порожньому місці, оскільки вже існувала освітня спадщина, яка залишилася з феодальних часів. Одним із таких важливих моментів є існування приватних не офіційних місць навчання для простого населення, що називалися *terakooya*, де навчали практичним знанням, необхідним для повсякденного життя (читання, письмо, арифметика) [234, с. 118].

Навчання також здійснювалося в приватних школах і школах, заснованих феодалами, але ці школи не впливали на освіту по всій країні. В результаті освітніх реформ, проведених незабаром після реставрації Мейдзі в 1868 р., початкова освіта в Японії стала орієнтуватися на європейську і американську моделі з метою зробити освіту загальнодоступною [174, с. 3].

Раніше викладачами були виключно буддійські священослужителі, тепер [після XVIII ст.] ці посади стали належати і синтоїським священикам,

лікарям, самураям, що втратили хазяїна, а також простим освіченим громадянам [91, с. 12].

Під час введення нової системи освіти *terakoza* були перетворені в початкові школи, де навчали ті ж люди. На самому ранньому етапі ці колишні школи *terakoza* складала більшість початкових шкіл. Таким чином, виникла необхідність у підготовці цих некваліфікованих учителів, особливо з сучасних дисциплін (природнича наука, математика, суспільна наука), які абсолютно були їм не знайомі [234, с. 118–119].

Нова система шкіл (*gakusei*) складалася з університету (*daigaku*), середньої школи (*chugaku*) і початкової школи (*shogaku*). У 1872 р. у Токіо було засновано педагогічне училище, яке повинне було готувати вчителів, навчаючи їх новим методам викладання. До педучилища були запрошені американські педагоги, які мали досвід підготовки вчителів.

Закон про освіту, який був проголошений у 1872 р., наказував створювати умови для розвитку вчителів. Відповідно до цього закону в січні 1873 року уряд Японії заснував початкову школу, прикріплену до Токійського педучилища. Вона була заснована з метою надання практичного навчального середовища для педагогів та студентів Токійського педучилища, де б вони могли спостерігати за уроками, проводити експерименти з використанням нових методів і надавати допомогу в підготовці вчителів з питань керівництва класом [174, с. 3].

Первісним завданням INSET було не стільки підвищення кваліфікації вчителів, скільки надання сертифікату після відповідного навчання.

На цьому етапі розвитку INSET в Японії ініціатива надання можливості підготовки некваліфікованих учителів належить місцевим освітнім органам (на рівні префектури), тоді як центральний уряд зосередився на заснуванні педагогічних училищ [234, с. 119].

Випускники Токійського педучилища в перше десятиліття епохи Мейдзі не ставали вчителями початкових шкіл, а запрошувалися владою префектур обійняти посаду наставників учителів. Таким чином, Токійське педучилище

виконувало роль підготовчої установи для вчителів елементарних шкіл у сільській місцевості. Його роль змінилася в 1902 р., коли воно стало Токійським педагогічним коледжем для вчителів середньої школи. У серпні 1873 року педучилища були засновані в містах Осака і Сендай, а в 1874 р. державні педучилища були засновані в префектурах Аічі, Хіросіма, Нагасаки та Ніігата. Ці установи прагнули інформувати про західні освітні методи. Випускники цих педучилищ після працевлаштування поширювали отримані знання в школах [174, с. 3–4].

Як зазначає О. Озерська, було очевидно, що вчителям бракувало професійних знань. Щоб ліквідувати прогалини в професійних знаннях і навичках учителів у префектурах були організовані педагогічні школи, де здійснювалися програми підвищення кваліфікації вчителів, якими керували випускники Токійського педучилища. Заняття проходили в школах, які відвідували вчителі та директори шкіл [109, с. 51–52].

Після 1874 р., коли національні педучилища почали випускати студентів, які закінчили навчання, багато префектурних освітніх органів почали організовувати курси INSET. Наведемо приклад таких курсів.

*Викладач:* випускник Токійського або іншого педучилища.

*Тривалість:* від 2–3 днів до декількох тижнів.

*Зміст:* знання предмета (читання, письмо та арифметика) і методи навчання.

*Фінансування:* щоденна прожиткова допомога; проїзд і організаційні витрати оплачуються владою префектур.

*Сертифікат:* після навчання і в більшості випадків після проходження іспиту видавався тимчасовий вчительський сертифікат, який був дійсний у відповідній префектурі протягом певної кількості років [234, с. 119].

Учителі організовували районні навчальні групи (*chiiki-no gakushu shudan*), щоб зробити можливим обмін досвідом з питання навчання, викладання, створення ефективних планів уроку, керівництва класом і організації роботи школи. Ці групи також боролися за права вчителів. Районні



навчальні групи процвітали і суттєво вплинули на професійний розвиток учителів у перші десятиліття епохи Мейдзі, коли більшість шкіл могли взяти на роботу тільки одного або двох учителів. Більше того в 1877 р. 6170 шкіл із загальної кількості 19345 шкіл мали тільки один клас. До 1881 р. кількість шкіл зменшилася до 17889, але більше половини з них мали як мінімум двох учителів [174, с. 174].

Згідно зі звітом, датованим 1878 р., з приблизно 20000 початкових шкіл 40 % розташовувалися в буддистських храмах, 33% – у приватних будинках і лише 18% мали нові будівлі. З них приблизно 60% мали одного вчителя-наставника, і лише 20 % – двох учителів [91, с. 14–15].

У цілому педучилища виконували такі чотири завдання:

- 1) надання кваліфікованих учителів (звичайний курс підготовки);
- 2) надання вчителів-асистентів (короткостроковий курс);
- 3) сертифікація працюючих учителів або підвищення їхньої кваліфікації (INSET);
- 4) підвищення якості викладання вчителів (програма INSET, яка безпосередньо не пов'язана з підвищенням кваліфікації).

Викладачі педучилищ на прохання префектурної влади дуже часто виконували роль консультантів і виїжджали в школи щоб давати поради вчителям з питань педагогіки і викладання предметів.

Розвиток педагогічної освіти і підготовки INSET у Японії були процесами місцевої ініціативи, які надалі були об'єднані в централізовану систему. Проте можна сказати, що велика відповідальність у розвитку освіти в Японії була покладена на префектури [234, с. 120–121].

У кінці 1870-х рр. з'явився тип INSET, який був названий „навчальні збори”. Цей вид підготовки був спрямований на поліпшення якості викладання окремих учителів. Наведемо приклад такого навчання в одній із префектур.

*Організатор:* педучилище префектури з дозволу і за сприяння освітніх органів відповідної префектури.

*Учасники:* обов'язкова присутність двох учителів від кожної школи.

*Періодичність:* перша субота кожного місяця протягом трьох годин.

*Місце проведення:* педучилище префектури.

Навчальні збори передбачали такі *види діяльності*: 1) інсценування викладання (учасники-вчителі виступають у ролі учнів), спостереження викладання й обговорення в класі; 2) лекція директора педучилища або когось зі штату співробітників; 3) обговорення запропонованої освітньої теми.

*Поширення результату:* Оскільки учасники цих зборів зазвичай були провідними вчителями кожної школи (у більшості випадків кваліфіковані вчителі), то після відвідування зборів вони брали на себе ініціативу в організації таких зборів на районному рівні. Переважно ці збори були спонтанно організованими.

*Мотивація:* Кваліфікованих учителів було мало, тому вони були високо мотивовані поліпшити якість освіти [325, с. 43–45].

На додаток до ініціативи префектурних училищ велика кількість INSET не заплановано організовувалася як на районному, так і на шкільному рівні. Зміст навчання був схожий з тим, що проводили педучилища, а директори й провідні вчителі співтовариства були головними організаторами цієї діяльності. Для її проведення вимагалось попереднє схвалення влади, від якої іноді надавалася фінансова підтримка. У 1880-х рр. ця діяльність привела до створення освітніх об'єднань, щоб розширити обсяг діяльності, яка б покривала не лише організацію курсів INSET, а також обговорення і надання рекомендацій з виникаючих освітніх питань.

Ті, хто вчилися на навчальних зборах префектурного рівня, передавали отримані знання і вміння колегам, організовуючи схожі збори на районному рівні, а далі знання і вміння передавали на шкільний рівень.

Проте ці види діяльності були не повністю спонтанною ініціативою самих учителів, а повинні були проводитися під деяким контролем префектурних або районних освітніх органів. Мав бути схвалений план діяльності, після чого часто надавалася фінансова підтримка з їхнього боку.

Центральний уряд також брав на себе ініціативу в цьому напрямі. З 1882 по 1883 р. Міністерство освіти організувало центральний курс INSET в Токійському національному педучилищі та упродовж 10 місяців запрошувало директорів з префектур. Метою цього курсу було не підвищення кваліфікації, а підвищення якості викладання. Передбачалося, що учасники після повернення у свою префектуру поширюватимуть те, чому навчилися. Кожній префектурі було вказано встановити місця для такого навчання.

З 1881 р., коли була введена система отримання вчительського сертифікату, підготовчі курси до іспиту надавалися на тимчасовій основі та завдяки префектурним педучилищам і приватним групам за сприяння відповідних освітніх органів поширилися по всій країні. У 1892 р. Міністерство освіти підтвердило цей стан справ, оголосивши, що префектурні педучилища можуть організовувати курс INSET не як тимчасову діяльність, а як один зі своїх звичайних курсів для підготовки вчителів [234, с. 122–123].

Як зазначає Т. Кучай, разом з педучилищами в префектурах існували навчально-атестаційні пункти, де здійснювалася перепідготовка вчителів. Але у зв'язку з тим, що педагогічна освіта в них не відповідала існуючим вимогам, то їхня чисельність скорочувалася [62, с. 454]. А. Прасол повідомляє: якщо з 1874 до 1884 р. чисельність педучилищ збільшилося з 27 до 56, то кількість навчально-атестаційних пунктів для перепідготовки вчителів зменшилася (з 26 до 7) [128, с. 230].

Офіційне визнання системи INSET було мірою, яка примусила районну владу, яка прагнула поліпшити якість викладання, відбирати і направляти певну кількість учителів на підготовчий курс, а не сприяти тільки спонтанній їхній участі. Оскільки ці заходи виявилися ефективними для підвищення класу вчительського сертифікату, то в 1890-х рр. за короткий термін кількість префектурних педучилищ і їхній приєм різко збільшилися, про що свідчать дані табл. 1.2 [325, с. 158].

Таблиця 1.2

**Збільшення кількості курсів INSET у префектурних педучилищах  
у 1890-х рр.**

Рік	Кількість префектурних педучилищ (А)	З них мали курс INSET (В)	Співвідношення педучилищ, які мають курс INSET А/В %	Зараховано на курс	Кількість випускників	
					Курс INSET	Звичайний курс
1893	47	28	59,6 %	1088	1057	1176
1894	47	38	80,9 %	1336	1715	1205
1895	47	41	87,2 %	1221	2604	1262
1896	47	44	93,6 %	1717	2839	1262
1897	47	45	95,7 %	1907	3405	1285

*Примітка:* оскільки курс тривав шість місяців, то були два випуски на рік.

Кількість некваліфікованих учителів, які викладають у початковій школі, залишалася великою, про що свідчать дані табл. 1.3 [234, с. 125].

Таблиця 1.3

**Кількість некваліфікованих учителів у період з 1882 по 1912 р.**

Рік	Кваліфіковані вчителі	Вчителі-предметники	Вчителі-асистенти (некваліфіковані) (А)	Загальна кількість вчителів (В)	Співвідношення А/В %
1882	19396	1722	63648	84765	85,1 %
1887	23208	—	33628	56836	59,2 %
1892	34202	25594	---	59796	—
1897	43896	18215	17187	79298	21,7
1902	62980	24202	21934	109118	20,1 %
1907	80750	18007	23281	122038	19,1 %
1912	109902	20544	28155	158601	17,8 %

Щоб виправити цю ситуацію на курс INSET у префектурних педучилищах почали приймати не лише працюючих учителів, але також і тих,

у кого не було досвіду викладання. Завданням курсу було якнайшвидше випускати вчителів-предметників. Абітурієнти цих курсів не зобов'язані були мати досвід викладання, але від них вимагалася щонайменш 8 років попередньої освіти.

Наприкінці 1890-х – на початку 1900-х рр. по всій Японії засновувалися й закріплювалися різні види діяльності INSET. Вважається, що це був період стрімкого зростання практики INSET.

Організація діяльності INSET проводилася за сприяння таких посередників:

1) *центральний уряд*. Увага централізованого курсу INSET була спрямована на вчителів середніх шкіл і Міністерство освіти практично не організовувало діяльності для вчителів початкової школи, передаючи цю ініціативу місцевим органам;

2) *префектурні органи влади*. На відміну від первісного етапу розвитку INSET, зазвичай префектурні органи влади вже самостійно не організовували діяльність INSET. Вони, передусім, допомагали префектурним педучилищам в організації лекційних занять та інших видів діяльності;

3) *районні органи влади*, які були головним організатором і фінансовим спонсором INSET;

4) *приватні групи*. Освітні об'єднання відігравали важливу роль у наданні можливості проходження INSET. Але вони не організовували цю діяльність абсолютно спонтанно і незалежно. Часто це проходило при сприянні і фінансовій підтримці освітніх органів, особливо районного рівня. Окрім цих об'єднань були випадки надання можливості INSET приватними групами або особами і навіть організаціями.

З точки зору мети підготовки INSET, її діяльність поділялася на два види:

- 1) сертифікація працюючих учителів або підвищення їхньої кваліфікації;
- 2) підвищення якості викладання вчителів [234, с. 130].

Наприклад, з 18 практик INSET, які проводились на районному рівні префектур в 1897 р., 11 були першого виду і 7 – останнього.

Наведемо типовий приклад змісту INSET, спрямованого на підвищення якості викладання.

Лекційне заняття.

*Організатор:* освітнє об'єднання за сприяння і за фінансовою підтримкою районних органів влади.

*Учасники:* вчителі місцевої початкової школи

*Теми занять:* педагогіка, методи викладання, японська мова, спів, фізична освіта.

*Тривалість:* не більше 15 днів у період шкільних канікул.

*Фінансування:* районні органи влади.

*Метод навчання:* лекції, які проводяться фахівцями.

Навчальні збори вчителів.

*Організатор:* районні органи влади.

*Види діяльності:* 1) проведення уроку вчителями приймаючої школи (не інсценування викладання); 2) спостереження учасників за уроком; 3) обговорення і коментування уроку.

*Учасники:* вчителі сусідніх початкових шкіл, директори районних шкіл, голова району, мер міста, районні чиновники освіти.

*Тривалість:* один день.

*Місце проведення:* приймаюча початкова школа.

*Періодичність:* три рази на рік.

*Примітка:* вважається, що однією метою проведення навчальних зборів було провести дослідження з питання викладання серед учителів із запрошенням гостей і експертів, а іншою — стандартизувати методи викладання в районі, потім в префектурі і, нарешті, в країні.

Навчальні відвідування.

Відвідування шкіл району і шкіл за його межами, педучилищ і прикріплених до них шкіл директорами, районними чиновниками освіти та вчителями [234, с. 126–127].

Як стверджує М. Арані, відвідування занять у школі як частина підготовки вчителів-початківців регулярно проводилося вже з 1872 р. [174, с. 2]. Зараз в учителів Японії багато можливостей для спостереження уроків, які проводяться іншими вчителями, що є звичайною практикою в школах і вважається одним з основних методів з обміну досвідом викладання.

Буде доречно навести такі спостереження Н. Курода щодо характеристики системи INSET у Японії в довоєнний період:

1) у 1907 р., коли кваліфіковані вчителі все ще складали менше 70 %, система INSET в Японії була вимушена виконувати два завдання. Одним з них було дати можливість учителям отримати вчительський сертифікат (вчителі-асистенти), а другим – підвищити його клас (вчителі-предметники). У 1930-х рр., коли кваліфіковані вчителі складали близько 80 % з усіх діючих учителів, система INSET мала важливе значення у забезпеченні вчителями зростаючої кількості учнів початкової школи. Іноді відмінність між цим типом INSET і тим, який був спрямований на поліпшення якості викладання, було нечітким. Діяльність INSET, спрямована на покращення якості, могла також функціонувати як підготовка до іспиту на сертифікацію;

2) серед різних видів діяльності INSET довоєнного періоду можна побачити деякі первинні форми сучасних практик INSET у Японії. Лекційні заняття, навчальні збори вчителів, різні види INSET на шкільному рівні, які з'явилися у кінці ІХХ – на початку ХХ ст., дуже поширені в Японії і зараз;

3) в організації діяльності INSET безпосередню ініціативу брала на себе районна влада, що дуже схоже з існуючим зараз розподілом зобов'язань між центральним і місцевим урядом. Проте якщо у кінці 1890–1900-х рр. районні органи влади безпосередньо притягувалися до надання INSET, то зараз головну роль у цьому грають органи префектурної влади;

4) ініціатива, коли на районному рівні залучають приватні організації, є процесом стандартизації методів викладання, іншими словами, інтеграцією місцевої ініціативи в національну систему [234, с. 127–128].

У 1910-х і 1920-х рр. види діяльності INSET поширювалися і розвивалися далі:

1) курси INSET у префектурних педучилищах продовжували відігравати важливу роль в одержанні й підвищенні рівня вчительського сертифіката;

2) Міністерство освіти відкрило центральні підготовчі курси, запрошуючи директорів початкових шкіл з префектур брати в них участь;

3) самі вчителі почали виявляти ініціативу в самостійній перепідготовці, засновуючи місцеві вчительські асоціації, які час від часу організовували навчальні збори, приділяючи увагу викладанню [234, с. 128].

Особливо важливим у цей період був розвиток діяльності INSET на шкільному рівні. В цей час відбувалося становлення структури шкільного керівництва, і в багатьох школах був заснований відділ, який відповідав за проведення досліджень і практики INSET. Цей відділ був відповідальним за: 1) перевірку планів уроку вчителів; 2) спостереження за уроками і надання порад з викладання; 3) підготовку плану розвитку школи; 4) допомогу в підвищенні якості викладання; 5) планування відкритих уроків і навчальних зборів учителів [325, с. 335].

Наведемо приклад практики INSET, яка проводилася на шкільному рівні (муніципальна початкова школа):

- *проведення дослідження уроку (lesson study)*: самі вчителі обирають тему і проводять практичне дослідження щодо змісту, форм і методів майбутнього відкритого уроку;
- *відкритий урок*: вчителі проводять урок за результатами свого дослідження і таким чином діляться ними з колегами;
- *конференція*: після спостереження за уроком влаштовуються збори, на яких дають поради і коментують урок;



- *обговорення*: збори, на яких учителі обговорюють будь-які питання – освітні або інші;
- *відкриті дні в школі*: відкриті уроки, які відвідують сторонні люди, включаючи директорів або вчителів з інших шкіл, адміністрацію зі сфери освіти, після чого проводиться конференція [325, с. 351].

Ці види діяльності проводилися незаплановано й на добровільних засадах, а не за наказом префектурних і районних освітніх органів.

Розглянемо детальніше розвиток методики викладання в Японії, яка безпосередньо пов'язана з підвищенням педагогічної майстерності.

Одним із американських педагогів, запрошених викладати в Токійському педучилищі, був Меріон Скотт, який прибув в Японію в 1871 році. Він запровадив метод викладання в класі, де один учитель навчає усіх учнів разом, використовуючи дошку або навчальні таблиці.

Меріон Скотт зробив величезний внесок не тільки у створення японських педучилищ, а і заклав основи організації початкової школи, сучасних прогресивних методів навчання, підготовку підручників, які розповсюджувались через випускників Токійського педучилища по всій країні. Він познайомив японців з американською методикою наочного уроку (*object lesson*), яка ґрунтувалася на принципі безпосереднього сприйняття Й. Г. Песталоцці [109, с. 50].

Наочний урок – це один з методів навчання, який був відомий в американських педучилищах у той час. Згідно з теорією Й. Г. Песталоцці, все пізнання ґрунтується на сприйнятті, яке абсолютно необхідне для людського пізнання. Ми пізнаємо речі за допомогою сприйняття і потім формуємо поняття про них. Це вважалося природним порядком розумового розвитку. Початкова точка сприйняття – це образ, який ми отримуємо за допомогою почуттів. Тому викладання не повинне починатися з читання книг, а замість цього – із спостереження знайомих об'єктів.

Наочний урок було запроваджено як покращення вже існуючого лекційного методу викладання. Під час лекції вчитель передавав правильні

знання, а учні отримували їх. Незважаючи на те, що наочний урок був невідомий раніше і був уперше введений у Японії в той час, від викладачів педучилищ вимагалось застосовувати новий метод навчання на практиці. Майбутніх учителів навчали розуміти метод наочного уроку і застосовувати його в усіх школах країни [243, с. 3].

Педучилища були також відповідальні за підготовку і публікацію підручників, надання вказівок і керівництв для вчителів. Значні зміни можна побачити в підручнику арифметики для початкової школи, який відредагували в педучилищі й опублікували в 1873 році. Принцип викладання в ньому було побудовано на методі наочного уроку, і він значно відрізнявся від свого попередника.

Використання нових підручників вимагало відповідної підготовки від усіх учителів. У педучилищі була розроблена нова програма підготовки вчителів, спрямована на поширення методу наочного уроку. Одна з книг, яку викладачі педучилищ використовували в навчанні, була написана Едвардом Шелдоном, директором педучилища в місті Освего. Він застосував теорію Й. Г. Песталоцці в початковій освіті та розробив метод підготовки вчителів, щоб допомогти їм у застосуванні наочного уроку на практиці. Цей метод підготовки включав такі форми навчання, як урок-критика або обговорення (criticism lesson) і показовий урок (model lesson).

Урок-критика передбачає демонстрацію уроку студентами педучилищ у своїй групі. Клас спостерігає і потім висловлює свою думку за різними пунктами уроку, які, як вони вважають, вдалися або ні вчителіві.

Показовий урок – це урок, який демонструє досвідчений учитель. Студенти роблять нотатки під час уроку, спостерігаючи за ідеями і планом учителя. Вважається, що для хорошого навчання важливим є спостереження достатньої кількості обох видів уроку [243, с. 6].

Н. Макінае вважає, що метод наочного уроку мав важливе значення в підготовці вчителів. Оскільки вони потребували певних навичок викладання

для його успішного застосування, то він фактично надавав відповідний досвід навчання для вчителів.

Е. Шелдон у 1871 р. визначив конкретні пункти для оцінювання під час проведення criticism lesson. Це чотири категорії: тема, метод, учитель і діти. Що стосується теми предмета, то вчитель отримує три бали, якщо вона підходить дітям. У категорії „метод” дають сім балів, якщо вчитель чітко розуміє різницю між інформацією, яку він повинен передати, і тією, до якої учні повинні прийти самостійно. У категорії „вчитель” чотири бали отримують за керівництво класом, викладання стоячи, манеру, мову вчителя (по одному балу за кожен пункт). У категорії діти вчителі отримують два бали, по одному за розуміння учнів і ставлення до них.

Е. Шелдон зазначав, що для правильного проведення такого типу уроку необхідно заздалегідь давати рекомендації і підводити підсумок думок у кінці уроку. Головною метою уроку було ознайомити студентів педучилищ з принципами освіти і принципами викладання.

У керівництві „Переглянуті методи викладання” (Kaisei Kyojujutsu), написаному в 1883 р. викладачами педучилища Т. Вакабаясі та Т. Сіраї, також були представлені аналогічні пункти оцінювання для використання під час спостереження за уроками інших учителів [243, с. 7].

Т. Інагакі вказує, що criticism lesson практикувався з кінця 1890-х років. Такі уроки проводилися в початковій школі, прикріпленій до педучилищ. Незважаючи на те, що методи викладання мінялися з object lesson на п'ять ступенів викладання Й.-Ф. Гербарта, criticism lesson довгий час залишався корисним методом розвитку й підготовки вчителів-початківців [300].

На початку минулого століття багато місцевих Рад з освіти влаштовували конференції для вчителів щоб розвивати нові методики викладання. Метод урок-критика був прийнятий для використання на семінарах учителів, які називалися Jogyou hiho kai (урок-критика) або Jogyo kenkyu kai (дослідження уроку). Свідчення їхнього проведення можна знайти в журналах з питань освіти того періоду. Крім того, є записи про використання

дослідження уроку не лише в педучилищах, але і в місцевих початкових школах [243, с. 7].

Н. Макінае вважає, що метод урок-критика спочатку був заснований як частина lesson study і поширився серед місцевих педучилищ для підготовки вчителів. Далі його роль розширилася з початкової підготовки до професійного розвитку вчителів після вступу на роботу.

Таким чином, поява дослідження уроку була результатом необхідності поширення нового методу викладання – наочного уроку (метод безпосереднього сприйняття, заснований на використанні наочності на уроці) в школах на початку епохи Мейдзі. У зв'язку з цим у педучилищах почали застосовувати метод урок-критика, який передбачав демонстрацію уроку студентами педучилищ у своїй групі з подальшим обговоренням результатів. Даний метод допомагав отримати необхідні навички для використання методу наочного уроку. Крім того, критерії оцінювання й підходи, які застосовувалися в уроці-критиці, відповідають сучасному методу дослідження уроку.

Як зазначає Х. Тойода, якщо інсценування викладання, спостереження і обговорення уроку велось з кінця 1870-х рр., то походження дослідження уроку (lesson study) в сучасному виді почалося з 1920-х років. Якщо перші проводились в спеціальній штучно створеній обстановці, то в останньому випадку урок проводився на підставі результатів практичного дослідження вчителів і в справжньому класі в школі [238].

Дослідження уроку (jūgyō kenkyū) допомагає удосконалюватися як досвідченим, так і молодим учителям. Зараз програма входження вчителів-початківців у професію, що виконує функцію адаптації молодих учителів, передбачає навчання у формі відвідування занять учителя-наставника або вчителя-предметника, консультації, планування й проведення відкритих уроків і уроків lesson study. Дослідження уроку проводиться як частина керівництва з предмета, на це виділяється в середньому від 30 до 40 годин на рік (для вчителів початкової і молодшої середньої школи) [335]. Цей підхід

зародився в Японії у 70-х рр. XIX ст. і зараз набуває все більшої популярності. Вважаємо, що буде доречним зупинитися на розгляді історії походження і розвитку цієї форми підвищення педагогічної майстерності, оскільки вона безпосередньо стосується вчителів-початківців.

Дослідження уроку – педагогічний підхід, який характеризує особливу форму дослідження у дії на уроках, спрямовану на вдосконалення знань в галузі вчительської практики. У ньому беруть участь групи вчителів, які спільно здійснюють планування, викладання, спостереження, аналіз навчання і викладання, документуючи свої висновки. Під час проведення циклу дослідження уроку вчителі можуть запроваджувати нововведення або вдосконалювати педагогічні підходи, які потім передаються колегам за допомогою проведення відкритих lesson study або публікації документу з описом їхньої роботи [30, с. 2].

Дослідженням історії зародження і розвитку підходу дослідження уроку займалися Т. Баба, М. Кодзіма, Дж. Лассегард, Н. Макінае, М. Арані, Х. Тойода, К. Фукая та інші.

Розглянемо головні етапи розвитку даного підходу.

*Епоха Мейдзі (1868–1912).* У 1880-х рр. районні навчальні групи, які були організовані на всій Японії, надали вчителям можливість заснувати „групи з вивчення уроку” (jūgyō kenkyū kai). Головною метою цих нових груп було поділитися досвідом учителів, які проводили lesson study у своїх класах. Початкові школи, прикріплені до педучилищ, почали проводити емпіричні дослідження для подолання проблем у межах шкільного класу, і групи lesson study, були організовані в багатьох початкових школах. Ці збори з обміну знаннями організовували випускники педучилищ. Звіти зборів випускників містили детальні записи практик викладання в класі. До кінця епохи Мейдзі існування груп lesson study в школах при педучилищах стало звичайною практикою, а кількість учителів початкової школи, які брали в них участь, зростає [174, с. 5].

Первинна мета lesson study полягала в передачі методів викладання, але поступово термін набув значення самовдосконалення, до якого спонукають колеги-вчителі [278, с. 230].

*Епоха Тайсьо (1912–1926).* У цей період бере початок модель lesson study, яка наголошує на критичних зауваженнях стосовно уроку, на оцінці плану уроку і на практиці подальших роздумів. Не зважаючи на те, що проведення дослідження уроку було обмежено рамками змісту навчального плану, визначеного на національному рівні, вчителі прагнули самостійно запроваджувати нововведення. Директори шкіл часто активно підтримували ініціативу в проведенні lesson study, але в той же час місцеві органи освіти не завжди з готовністю вітали нововведення у викладанні, оскільки вони кидали виклик традиційним методам управління школою, які відповідали наказам Міністерства освіти [174, с. 7].

*Епоха Сьова (1926–1989).* У 1930-х рр. різноманітна діяльність lesson study укорінилася в усіх районах Японії. Поширенню цього методу сприяли численні журнали з освіти (Кьоіку кенку, Кьоіку жіккенкаі, Кьоіку гакіјутсукі та інші), що приділяли увагу методам викладання і практиці lesson study. До початку епохи Сьова дослідження уроку стало невід'ємним аспектом шкільної культури і професійного розвитку вчителів. Щоб зробити інформацію загальнодоступною і поділитися поглядами щодо поліпшення процесу навчання, в освітніх журналах, окрім спостережень і планів уроку, розміщувалися також фотографії, на яких були відображені класна діяльність та навчальне середовище. Таким чином, фотографія використовувалася для емпіричної оцінки уроку і викладання. Крім того, поширення мімеографа зробило можливим створення спільних планів уроку. Копіювання і спільне користування планами уроків сприяло їхньому розповсюдженню у школах. Нові технології допомагали відкритому обговоренню викладання.

Прикладом lesson study того періоду може бути дослідження, проведене у вересні 1930 року А. Ісумура, вчителем географії початкової школи Кідзьо, що розташовувалася в місті Карія префектури Аїчі. Проведення lesson study

охоплювало сім уроків і було заплановано як єдине дослідження. А. Ісомура детально описує цілі уроку, складає план спостережень і професійного обговорення з питання його викладання для проведення наступної дискусії. План його уроку нагадує перелік: він містить сім пунктів з викладання і вісім для діяльності вчителя і учня в процесі викладання і навчання. Вони використовувалися як для самооцінки і роздумів після уроку, так і для обговорення колег з питання методів викладання. Крім того, А. Ісомура провів два опитування учнів (на початку травня і у кінці вересня), які стосувалися їхньої мотивації до вивчення предмета і зробив аналіз своїх висновків [174, с. 8].

Метод дослідження уроку в сучасному його вигляді почав широко практикуватися з 1960-х років. Його принципи, процес проведення і складові елементи, будуть розглянуті у п. 2.3 другого розділу.

Як зазначає М. Арані, метод *lesson study* є прикладом професійної культури школи, вираженої у впровадженні в практику освітніх реформ на мікрорівні, в об'єднанні вчителів для взаємного навчання і в розвитку можливостей школи для просування освіти і виховання загальних цінностей. Ця професійна культура освітніх закладів не була досягнута відразу. Вона є одним із прикладів Японської практики кайдзен (неперервного поліпшення), яку легко зрозуміти, але складно оволодіти на практиці, яка вимагає часу і систематичної підтримки як усередині, так і поза школою [174, с. 13].

Принципи кайдзен називають найбільш ефективною філософією японського менеджменту. У бізнесі ця концепція управління стала застосовуватися після другої світової війни і вважається ключем до успіху, якого вдалося досягти в Японії багатьом підприємствам у різних видах економічної діяльності. Автором стратегії постійного поліпшення по праву вважають М. Імаї [16, с. 1].

Десять класичних принципів кайдзен практикуються в деяких японських компаніях. Інші літературні джерела й інші фахівці в галузі кайдзен, можливо, називають різну їхню кількість, проте це говорить лише про те, що філософію

важко звести до вичерпного набору правил або інструкцій. З цих десяти принципів п'ять (5–10) мають відношення до навчання і розвитку людей [13].

На протигагу західним теоріям інноваційного розвитку кайдзен робить упор на людські зусилля, мораль, комунікацію, навчання, командну роботу, залучення до процесу змін і самодисципліну [45, с. 38].

У широкому сенсі, кайдзен – концепція забезпечення постійних поліпшень у всіх аспектах діяльності організацій або її окремих підрозділів за допомогою внутрішніх резервів, без залучення великих інвестицій ззовні. Основу управління кайдзен утворюють дві головні функції: підтримка і вдосконалення. Перша функція – це дії, спрямовані на забезпечення наявних технологічних, організаційних та операційних стандартів, і їхню підтримку за рахунок навчання співробітників та трудової дисципліни. Вдосконалення – це заходи щодо поліпшення існуючих стандартів. Отже, уявлення про управління в системі японського менеджменту зводиться до підтримки та поліпшення стандартів діяльності підприємств [45, с. 37].

Філософія постійного поліпшення якості застосовується японцями в багатьох сферах життя. Вона може застосовуватися і для вдосконалення шкільної системи, як зазначено вище, так і для освітньої системи в цілому.

Вплив філософії кайдзен на сферу освіти Японії можна спостерігати і зараз. Так, за результатами опитування МЕХТ від 2009 року більше 90 % ЗВО проводять роботу з розвитку факультетів як частину кайдзен діяльності [224, с. 56].

Резюмуючи, можна сказати, що в довоєнний період не існувало підтримки адаптації вчителів-початківців на законодавчому рівні, а безпосередня ініціатива в організації діяльності INSET належала місцевим органам влади на районному рівні. Періодично проводилися педагогічні підготовчі заходи. Вони проходили у формі відвідування й демонстрації відкритих уроків (зазвичай у школах, прикріплених до педучилищ), участі у лекційних зборах та конференціях, проведенні lesson study тощо.



З другої половини XIX ст. японська система освіти двічі зазнавала докорінних перетворень. Спочатку в епоху Мейдзі (1868–1912) була скасована дуальна система приватних шкіл (окремо існували спеціальні школи для самураїв і школи для інших верств населення) і створена державна система загальної освіти для всіх дітей (запроваджено обов'язкову чотирирічну освіту, а згодом термін обов'язкової освіти збільшено до 6 років). У той час значний вплив на формування японської системи освіти мали європейські моделі. Водночас здійснювався достатньо суворий контроль з боку уряду, який узяв на свої плечі формування навчальних планів, програм і штату вчителів.

Друга реформа освіти була проведена невдовзі після закінчення Другої світової війни. Важливим завданням реформи було послаблення централізованого контролю шкільного виховання і змісту навчальних програм з метою не допустити використання освітніх установ для ремілітаризації Японії. Велика частина перетворень була здійснена в умовах американської окупації й під керівництвом союзних держав. Недивно, що на перетворення величезний вплив справив американський досвід. Була заснована система освіти „6-3-3” (6 років – початкова школа, 3 роки – молодша середня школа, 3 роки – старша середня школа). Усі школи були передані до органів місцевого самоврядування, які обиралися. Крім того, обов'язковою стала 9-річна шкільна освіта, і була помітно розширена система вищої освіти.

За словами О. Железняк, „проведення кожної реформи було викликане умовами, що створилися, і реформування системи освіти було відповіддю на виклики часу. Перша реформа була покликана ліквідувати розрив у розвитку систем освіти Японії і країн Заходу, друга – провести реформування системи освіти американським шляхом, забезпечити масову підготовку фахівців із середньою технічною освітою, які могли б відновлювати країну після Другої світової війни” [33].

Після Другої світової війни підготовка вчителів, яка раніше проходила в педучилищах, змінилась на отримання професійної освіти в університеті. У 1947 році була заснована відкрита система сертифікації, за якої молодші

коледжі та університети могли надавати педагогічну освіту без прямого контролю з боку Міністерства освіти. За цією системою вимоги для отримання сертифіката вчителя стали мінімальні щодо дисциплін професійного циклу і практичного досвіду. Наприклад, щоб отримати сертифікат для викладання в середній школі, було необхідно лише 14 кредитів з дисциплін професійного циклу і два тижні студентської педагогічної практики. До 1970-х рр. це привело до розповсюдження педагогічної освіти, в якій брали участь 85 % коледжів і університетів Японії [265, с. 453].

Керівники японських шкіл у 1960-х роках усвідомили необхідність подальшого навчання, особливо для нових учителів. Хоча вони були добре підготовлені з предмета викладання, більшість початківців просто не були готові мати справу з великими класами (приблизно 40 учнів), з академічними вимогами суспільства або з вимогливістю великої кількості батьків [249, с. 99].

Для вирішення цих потреб багато японських шкільних рад почали пропонувати спеціальні програми для вчителів першого року. При частковій фінансовій підтримці від МEXT, Ради з питань освіти проводили десятиденні тренінги для новопризначених учителів [249, с. 101].

Ці нові програми INSET для вчителів дуже широко варіювалися, багато з них тривали один рік і зосереджували увагу на спостереженні уроків інших учителів. Проте не проводилося жодного моніторингу якості або змісту цих програм, а також не всі школи застосовували наставництво. У 1971 р. у Спеціальній доповіді уряду Японії було закликано до „систематизованої та запланованої програми для вчителів під час випробувального терміна протягом першого року” [262, с. 43]. Незважаючи на те, що в результаті цієї пропозиції не було прийнято жодних негайних заходів щодо введення програми входження вчителів першого року у професію, це змусило політиків задуматися з цього приводу.

У післявоєнний період стаття стосовно INSET була включена в „Закон зі спеціального регулювання зайнятості педагогічного персоналу” (1949 р.), а створення закладів для підготовки було запропоновано у звіті Ради з

підготовки педагогічного персоналу від 1958 р. під заголовком „Політика і заходи з поліпшення системи освіти вчителів” [258, с. 286]. Проте, незважаючи на це, Міністерство освіти вважало головним завданням надання достатньої кількості вчителів для шкільної системи, яка стрімко розширювалася, оскільки молодша середня школа стала обов’язковою. З цієї причини тривлий час після Другої світової війни аж до початку 1970-х рр. уряд Японії не приділяв багато уваги проблемі INSET, і кількість заходів була дуже обмеженою.

Програми INSET, які організовує Міністерство освіти, існують з 1945 року. У той час воно почало проводити семінари для директорів шкіл. Коли в 1958 р. було введено національний навчальний план, Міністерство також почало проводити семінари з цієї теми. Семінари зі схожим змістом все ще популярні й нині. У 1960 р. перші підготовчі програми були запропоновані центрами префектур, які також фінансувалися Міністерством освіти. Іншими словами, з кінця другої світової війни Міністерство відіграло головну роль в організації і розвитку програм INSET [200, с. 11].

Навколо питання введення стажування для вчителів-початківців точилися гострі політичні суперечки з кінця 1950-х років. Однією з головних проблем в історії освіти у післявоєнній Японії, за свідченням Н. Сімахара і А. Сакаї, був намір нав’язати більший контроль за вчителями. Програма для вчителів-початківців символізувала розподіл між Міністерством освіти, яке представляло консервативний уряд з 1949 р., і Спілкою вчителів Японії, керівництво якої було радикальної політичної ідеології. Спілка до недавнього часу була представником більшості вчителів японських муніципальних шкіл. Політична кампанія була заснована не тільки на соціалістичній і комуністичній ідеології, а і на Основному законі про освіту, який набрав чинності незабаром після війни. Він вимагав автономність освіти, незалежність шкіл від контролю уряду і право вчителів на розвиток INSET освіти [266, с. 379].

Така централізація у сфері професійного розвитку вчителів не завжди позитивно сприймалася. За словами М. Сато, головною метою програм, які надаються державою, завжди була передача концепцій міністерства, ідеології і ідей безпосередньо кожному вчителю. Тому ці програми розглядалися як низхідний підхід і зустрічали деяку недовіру і відмову від участі в процесі такого роду стандартизації [260, с. 164].

Т. Хоріо вважає, що „стажування, організовані державою, погрожують поставити бажання індивідуального зростання вчителів у залежність від сили централізованої системи адміністративного контролю. Таким чином, для здійснення бажання підвищення на посаді вчителям доведеться бути успішними в рамках фінансованих урядом програм” [211, с. 247].

У 1980-х рр. Спілка вчителів Японії відкрито виступила проти таких офіційних програм, оскільки вони вважали їх політичними інструментами для контролю вчителів.

Планування програми стажування для вчителів-початківців у Японії має довгу історію: Міністерство освіти хотіло запровадити її вже в 50-х рр. минулого століття. Але ці плани зустріли сильний опір з боку Спілки вчителів Японії, яка довгий час перешкоджала цьому. У 1980-х рр. політичний вплив союзу знизився, і Міністерству освіти вдалося ввести стажування, таким чином посиливши свій вплив на молодих учителів [200, с. 6].

Можна сказати, що починаючи з другої половини 60-х рр. XX ст., професійну адаптацію вчителів-початківців почали розглядати як окрему частину практики INSET на офіційному рівні. Зараз і досі тривають суперечки про те, частиною якої програми слід уважати діяльність із входження вчителів у професію: програми INSET або підготовки до вступу на посаду. Проте, за словами М. Макі, генерального директора Національного інституту з досліджень у галузі освіти, програма для молодих учителів була створена як одна з ланок програми INSET, а тому повинна функціонувати в її межах [254, с. 275].

У 1967 р. в звіті Центральної ради з питань освіти (2 глава, 2-й пункт) „Стосовно основних заходів для подальшої розширеної педагогічної підготовки в школі” були викладені „заходи для забезпечення розвитку вчителів і для їх підвищення по службі”. Разом із розширенням підготовки в університетах на педагогічному курсі у ньому було висунуто пропозицію системи стажування початківців: „Для підвищення свідомості вчителів і забезпечення підвищення вмінь у практичному керівництві, передусім, слід проводити практичне тренування разом із удосконаленням педагогічної підготовки на нинішньому місці роботи вчителів-початківців” [295, с. 3].

Заклик про створення на національному рівні інтенсивної програми підготовки для вчителів, які були щойно працевлаштовані, розпочався у 1970-х роках. У 1972 р. міністр постійного підкомітету з підготовки вчителів рекомендував перевірити необхідність офіційної системи з підготовки вчителів-початківців до роботи в школі [249, с. 101].

Як зазначає К. Сімахара, незважаючи на реформування стандартів сертифікації, підготовка вчителів в університетах залишається мінімальною з точки зору підвищення початкової готовності до викладання, а роль університетів у професійному розвитку вчителів обмежена [265, с. 454].

У 1978 р. закликом про створення програми підготовки для вчителів повторився у щорічному звіті Центральної ради при Міністерстві освіти, яка є контролюючим органом постійного підкомітету. У доповіді „Стосовно підвищення якості і здібностей учителів” зазначалося: „Для вчителів-початківців з метою підвищення практичних навичок з керівництва і свідомості як учителя, удосконалити стажування і, прагнучи здійснювати його як можна довший період часу, надалі проводити практичну підготовку протягом одного року після працевлаштування” [295, с. 3].

Таким чином, програма входження вчителів у професію, яка нині виконує функцію професійної адаптації педагогів після працевлаштування в школах, отримала офіційну назву „стажування для вчителів-початківців” (shoninsha kenshu). Надалі буде переважно використовуватись назва „програма

входження у професію для вчителів-початківців”, яка найточніше, на наш погляд, відображає суть програми.

До 1980 р. Японія змогла наздогнати найпереводіші промислово розвинені країни, як економічно, так і в галузі системи освіти. Прийнятий у 1947 р. Основний закон про освіту було переглянуто у 2006 році. За цей час відбулися кардинальні зміни: середня тривалість життя чоловіків зросла з 50 до 79 років, а жінок – з 54 до 85 років. Коефіцієнт народжуваності знизився з 4,5 до 1,3. Рівень відвідуваності шкіл зріс з 43 % до 98 %, відвідуваність в університеті піднялася з 10 % до 49 %. Зміни відбулися й у розподілі відсотка населення, зайнятого в сільському господарстві та виробництві: 49 % працездатного населення було зайнято в сільському господарстві, а 30 % – у виробництві та суміжних галузях, на даний час менш ніж 5 % працівників зайняті в сільському господарстві та більше 67 % зайняті у виробництві та суміжних галузях [239, с. 181]. У 1980-х рр. зріс шквал критики системи освіти Японії. Упевненість в освіті похитнулася, й освіта зіткнулася з низкою значних проблем.

Прикладом такої недовіри батьків до освіти в офіційних державних школах можуть бути результати дослідження Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технології (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, далі – МЕХТ), проведені 1985 р., згідно з якими 16,5 % учнів початкової школи та 44,5 % учнів молодшої середньої школи додатково навчалися у приватних школах дзюку (Juku). У 1986 р. батьки сплатили за навчання в цих приватних закладах 870 мільярдів єн (приблизно 6,5 мільярдів доларів) [12, с. 184–185]. Наступне опитування МЕХТ від 1993 року свідчить про те, що 23,6 % учнів початкової школи та 59,5 % учнів молодшої середньої школи додатково відвідували приватні школи. Поміж іншого ця ситуація також пов’язана із занадто великою конкуренцією під час зарахування до кращих шкіл, а після закінчення середньої школи – до кращих університетів.

Як зауважує О. Бондарь, „і батьки, і самі школярі вважають, що викладання в школах не забезпечує отримання належного рівня знань”.

Внаслідок цього переважна більшість школярів паралельно (після школи) відвідують дзюку або йобіко (підготовча школа). Це приватні школи, спрямовані на підготовку дітей до вступу до університетів. І зараз вони переживають бум. Це дійсно японський феномен, і чимало провідних осіб держави піддавало його критиці, проте він продовжує існувати” [11, с. 280].

Отже, ситуація, що склалася, вимагала подальшого реформування системи освіти, тобто проведення *третьої освітньої реформи в Японії*.

Нижченаведені факти свідчать про позитивні перетворення, яких намагалося досягти МЕХТ на шляху до неперевершеного рівня освіти.

У 1984 р. у відповідь на такі проблеми, як насильство в школі, залякування, занадто велика конкуренція, послаблення соціальної солідарності, зниження виховної функції сім'ї завдяки поширенню нуклеарної (простої) сім'ї і зростанню урбанізації, було засновано та зібрано Національну Раду з освітньої реформи для обговорення реформ на ХХІ століття. Рада повинна була звітувати безпосередньо прем'єр-міністру, до її складу увійшло 25 висококваліфікованих спеціалістів, які повинні були проаналізувати стан освіти та розробити рекомендації щодо проведення майбутньої реформи. Зокрема, низку політичних рекомендацій було зроблено щодо принципу поваги до індивідуальних потреб у галузі освіти, переходу до системи неперервного навчання та щодо заходів у відповідь на інтернаціоналізацію та розвиток інформаційного суспільства. У доповіді, зробленій 1987 р., було викладено напрями політики на наступні роки. З цього часу план реформи неодноразово дороблявся та затверджувався.

У 1989 р. було переглянуто курс навчання, а з 1992 р. введено новий, кінцевою метою якого було закладання основ неперервного навчання та розвитку незалежних та всебічно вихованих особистостей, готових до вимог ХХІ сторіччя. З 2000 р. було впроваджено декілька реформ для того, щоб сприяти ініціативам місцевих рад з освіти відповідно до плану реформи децентралізації. Була заснована Національна комісія з реформи освіти для обговорення основних питань освіти з метою сприяння розвитку творчих

здібностей учнів. Її пропозиція містила перегляд Основного закону про освіту та планування освітянської політики [33].

Слід зауважити, що одним із постулатів третьої реформи було проголошено необхідність підвищити якість підготовки педагогів (готувати здібних, творчих педагогів-професіоналів; впровадити бонуси і спеціальну систему заохочень для видатних учителів; встановити порядок, згідно з яким педагоги могли б набувати виробничого досвіду в різних навчальних закладах; вживати необхідних заходів стосовно некомпетентних викладачів, включаючи тимчасове усунення їх з посади).

На початку 80-х рр. відділи освіти префектур і міст спеціального призначення розробили підготовчий курс на допомогу вчителям-початківцям. Цей курс сприяв адаптації їх до нових умов життя, але втілений він був спочатку у меншому обсязі, ніж діюча нині програма для входження у професію вчителів-початківців. За допомогою Міністерства освіти відділи провели 10-ти денний курс підготовки. Курс, в основному, передбачав відвідування занять інших учителів, не регулювався національним освітнім законодавством і ретельно не контролювався [109, с. 177].

З середини 1980-х років підготовка вчителів у Японії увійшла до нової ери. У цей період політика проведення INSET розвивалася за двома напрямками: систематизація підготовки і її інституціоналізація. Перше можна вважати розвитком спадщини політики 1970-х, а друге є новою подією і ключовим моментом з середини 1980-х [258, с. 286].

Основні принципи, цілі й методи чинної програми входження вчителів-початківців у професію були запропоновані у 1986 році у Другому звіті прем'єр-міністра тимчасової ради з освіти. Наступного року постійний підкомітет Міністерства освіти з підготовки вчителів опублікував звіт під назвою „Заходи щодо підвищення майстерності педагогічних кадрів”. Окрім рекомендацій стосовно призначення на посаду і сертифікації у звіті були зазначені детальні рекомендації щодо системи входження вчителів у професію. Були прописані такі аспекти програми: загальні цілі й зміст, тривалість



підготовки, позашкільна і шкільна підготовка, використання вчителів-наставників, надання вчителів-змінників і ролі різних освітніх органів [249, с. 101].

У другому звіті Національної ради з реформи освіти в 1987 р. було запропоновано чітко визначити роль держави, префектур і муніципалітетів у підтримці єдиної інтегрованої системи підготовки. У звіті Ради з підготовки педагогічних кадрів від 1987 року була рекомендована підтримка скоординованої інтегрованої системи для надання вчителям можливостей підготовки у відповідний час, з доречним змістом і відповідними методами [258, с. 286].

У тому ж звіті Ради з підготовки педагогічних кадрів „Підтримка і заохочення добровільної і самостійної діяльності із стажування вчителів” було висунуто вимогу скласти річний план з урахуванням необхідності здійснення стажування і ввести шкільний і позашкільний курс для початківців. Рекомендувалося здійснювати стажування з максимальною відповідністю ситуації початківців, таким як досвід і здібності кожного вчителя; завданням, наявним у кожній школі, з урахуванням необхідності щоденного практичного самоаналізу. Крім того, були дані вказівки стосовно відповідності змісту стажування потребам учителів-початківців, причому шкільна частина стажування повинна доповнювати здійснення позашкільної частини. Вибір лекторів повинен також проходити відповідно з урахуванням проблем початківців. Рекомендувався зміст стажування проблемного характеру.

Враховавши вищезазначений звіт Ради з підготовки педагогічних кадрів, Міністерство освіти в 1988 р. заснувало систему стажування для вчителів-початківців, яка з 1989 р. поетапно була введена в усіх типах шкіл [295, с. 3].

У 1988 р. було переглянуто Закон зі спеціального регулювання зайнятості педагогічного персоналу, відповідно до якого всі вчителі, які вперше були призначені на посаду вчителя з повним навантаженням у національних та інших муніципальних початкових і середніх школах, повинні брати участь у річній програмі підготовки протягом першого року роботи.

Закон передбачає використання вчителів-наставників і вчителів-змінників, щоб забезпечити достатню кількість педагогічного штату для компенсації часу, витраченого на підготовку нових учителів [249, с. 101].

У 1989 р. нова програма була введена для вчителів-початківців початкової школи, а в кожному наступному вона поширювалася на молодшу середню школу, старшу середню школу і на школи для дітей, що мають вади розвитку. У 1992 навчальному році всі вчителі-початківці в національних і громадських школах (10272 вчителів), молодших середніх школах (7232 вчителів), старших середніх школах (4178 вчителів) і школах для дітей з вадами розвитку (1980) пройшли річний курс підготовки [244, с. 420].

Коли програма створювалася, то не було доступної моделі для наслідування. Тому над нею протягом шести місяців працювала комісія, яка складалася з професорів і ректорів університетів, директорів шкіл та інших професіоналів в галузі викладання. Випробувальна перевірка програми проводилася в 1987 і 1988 рр., після чого Міністерство освіти опублікувало декілька моделей і прикладів, які школи могли б використовувати як рекомендацію для створення своїх річних планів підготовки.

Програма з входження в професію з 1989 р. дає всім новопризначеним учителям статус тимчасового працевлаштування протягом одного року і вимагає проходження 300 годин стажування, яке проводиться місцевими органами управління. Н. Ямада і М. Цучія зауважують, що у більшості вчителів не залишається часу на участь у додаткових програмах INSET, які організовують групи вчителів-волонтерів.

Уявлення про професійний розвиток учителів повністю змінилося. До 1970-х рр. вчителі-початківці зазвичай розвивали свої навички викладання природнім чином, а саме використовуючи досвід своїх колег зі шкіл, розташованих поблизу. Проте з 1980-х рр. вони почали розвивати свої навички індивідуально за допомогою встановленої програми, яка проводиться місцевою владою [229, с. 36].

Таким чином, процес професійного розвитку вчителів-початківців поступово змінився з участі в добровільних навчальних групах, які організовували колеги-вчителі, на офіційну систему підтримки адаптації.

У 1992 р. МЕХТ високо оцінило зміст і результати стажування вчителів-початківців:

1) добровільна і активна участь у стажуванні вчителів-початківців значно підвищує їх професійні якості і здібності;

2) для вчителів-наставників це також стає можливістю переглянути свою педагогічну діяльність, що забезпечує підвищення їх здібностей в керівництві;

3) стажування активізує діяльність усієї школи, визначаючи керівництво початківцями як важливе питання шкільного керівництва. Окрім того, воно передбачає перегляд попереднього розподілу шкільних обов'язків і системи стажування в цілому [295, с. 3–4].

Цілі, завдання і зміст стажування для вчителів-початківців будуть детально розглянуті в другому розділі.

Вивчення досвіду становлення системи INSET у Японії надало можливість визначити критерії періодизації, на основі яких виділяємо етапи розвитку системи підтримки професійної адаптації вчителів-початківців. Основні критерії, яким відповідає запропонована періодизація такі:

- історичний: розвиток практики підтримки професійної адаптації розглядається у контексті історичних подій того часу;
- нормативний, який визначається необхідністю врахування законодавчих актів і нормативних документів щодо розвитку шкільної освіти в Японії взагалі та системи INSET зокрема;
- організаційний, який характеризується появою нових закладів післядипломної освіти, організаційних об'єднань з підготовки вчителів-початківців до роботи в школах, їх впливом на підтримку професійної адаптації новопризначених вчителів.

Таким чином, можна виділити три основні етапи розвитку системи професійної адаптації вчителів-початківців у Японії:

1) *етап зародження і становлення системи INSET (1872–1945 рр.)*. До позитивних тенденцій даного етапу можна віднести запровадження програм підвищення кваліфікації вчителів (курси INSET, навчальні збори, навчально-атестаційні пункти підготовки тощо), офіційне визнання та організація курсів INSET Міністерством освіти, активний розвиток підготовки на шкільному рівні, відповідність підготовки місцевим потребам (на рівні префектур, району та шкіл), можливість добровільного проходження перепідготовки, інтеграція місцевої ініціативи в національну систему, зародження первинних форм сучасної практики шкільної та позашкільної частини навчання на робочому місці (відвідування занять, проведення відкритих уроків, проведення практичних досліджень уроку, консультації, лекційні заняття, навчальні збори, конференції тощо).

Негативними рисами даного періоду є те, що не існувало саме практики підтримки початкової адаптації вчителів-початківців, оскільки через обмежену кількість кваліфікованих вчителів першочерговим завданням було усунення їхньої професійної некомпетентності або непридатності, тобто управління адаптацією відбувалося вже на етапі існуючої дезадаптації. Окрім того, первісним завданням INSET було не підвищення кваліфікації вчителів, а надання сертифікату, однак відмінності між цими типами підготовки були не чіткими;

2) *етап посилення централізації та стандартизації політики щодо програм INSET (1945–1988 рр.)*. З кінця Другої світової війни Міністерство освіти Японії відіграло головну роль в організації і розвитку програм INSET. Відбулася централізація у сфері професійного розвитку вчителів. З кінця 60-х рр. було зроблено перші кроки до створення інтенсивної програми підготовки для вчителів-початківців на національному рівні. У 1978 р. програма входу вчителів у професію отримала офіційну назву „Стажування для співробітників-початківців”. Позитивними тенденціями даного періоду вважаємо запровадження відкритої системи сертифікації вчителів і розповсюдження педагогічної освіти, що надало достатню кількість вчителів

для шкільної системи, яка стрімко розширювалась. Однак водночас це негативно вплинуло на зменшення вимог до дисциплін професійного циклу і практичного досвіду, у наслідок чого знизилися професіоналізм і компетентність майбутніх учителів. Така ситуація дала поштовх для подальшого розвитку програм INSET, особливо для вчителів першого року призначення. З другої половини 1960-х рр. професійну адаптацію вчителів-початківців почали розглядати як окрему частину підготовки на робочому місці. До негативних тенденцій того періоду (до початку 1970-х рр.) можна віднести існування значних відмінностей у проведенні стажування для вчителів-початківців, причиною чого була відсутність моніторингу якості або змісту програм. Окрім того, плани Міністерства освіти щодо офіційної програми для вчителів-початківців зіткнулися з відкритим опором з боку Спілки вчителів Японії. Таке протистояння (з кінця 1950-х рр.) надовго унеможливило запровадження програми входження вчителів у професію на законодавчому рівні;

3) *етап систематизації та інституціоналізації політики проведення INSET* (з 1988 р. – до теперішнього часу). У 1988 р. Міністерство освіти заснувало обов'язкову програму стажування для вчителів-початківців. Позитивними тенденціями даного періоду є створення єдиної інтегрованої системи підготовки (визначення цілей, змісту, методів, терміна стажування; ролі освітніх органів тощо), поява можливості контролювати якість програми. Програма входження вчителів у професію була введена поетапно, з максимальним урахуванням місцевих потреб. Підтвердження її ефективності дозволило не вносити суттєвих змін щодо ключових аспектів програми. Негативними рисами періоду є те що через введення офіційної системи підтримки професійної адаптації у вчителів не залишилось часу на участь у додаткових програмах INSET за власним бажанням.

Виділення вищезазначених трьох етапів обумовлене тим, що кожен з них мав певний вплив на розвиток практики підтримки професійної адаптації

вчителів-початківців в Японії і відповідає виділеним нами критеріям щодо періодизації.

Визначення критеріїв періодизації та виокремлення етапів допоможе у подальшому системно провести дослідження особливостей підготовки вчителів у Японії, проаналізувати практику впровадження та особливості змісту, методів та форм професійної адаптації вчителів-початківців на сучасному етапі.

У 2012 р. Організація економічного співробітництва та розвитку (далі – OECD) опублікувала звіт, у якому проаналізувала переваги системи освіти Японії. Стосовно необхідності своєчасного покращення якості викладання та компетентності викладачів у ньому було зазначено: „Так само як і в інших країнах, вимоги, які постають перед вчителями, в Японії постійно ростуть... Вони повинні встигати за нововведеннями в навчальному плані, педагогіці та цифрових ресурсах. Отже, щоб відповідати цим вимогам, потрібно переосмислювати багато аспектів та підходів до розвитку кваліфікації вчителів, включаючи те, як оптимізувати відбір майбутніх викладачів, як повинен проходити конкурс на посаду вчителя під час прийому на роботу, організацію навчання для вчителів-початківців, те, як відбувається нагляд за ними під час введення у професію, а також подальше навчання та підтримка, яку вони отримують...” [239, с. 196]. На думку OECD, існує багато прикладів країн (серед них і Японія), які досягли певних успіхів у тому, щоб зробити професію вчителя привабливою з багатьох точок зору. Але навіть цим країнам потрібно старанно працювати над тим, щоб залишатися успішними у сфері навчання кваліфікованих педагогічних кадрів.

### **1.3. Сучасний стан та тенденції розвитку професійної підготовки вчителів у Японії**

У наш час, коли суспільство у світі стає все більш глобалізованим, освіта вважається важливим підґрунтям національного розвитку. Підготовка

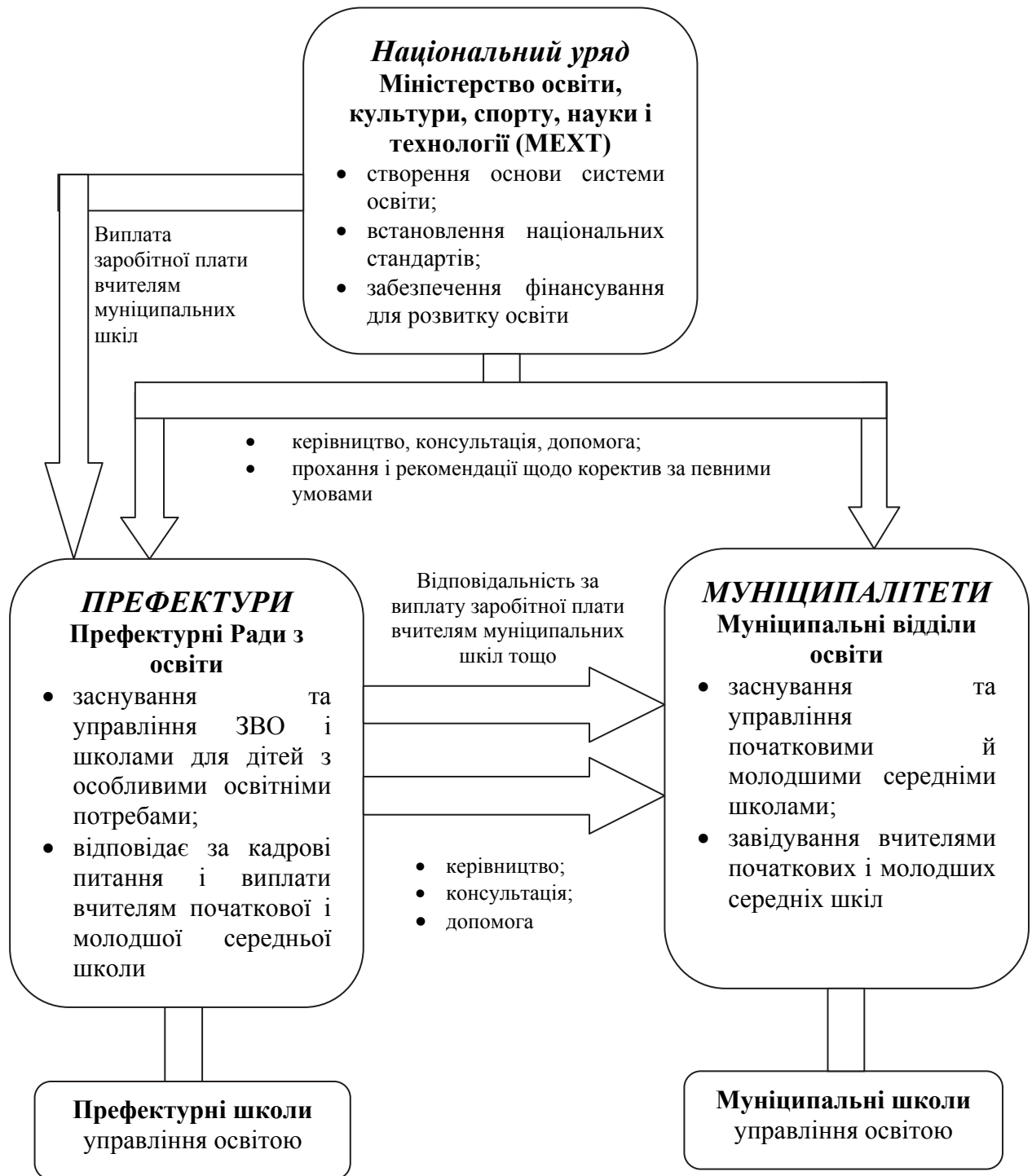
майбутніх учителів і постійний професійний розвиток педагогічних працівників є основними завданнями на шляху до покращення освіти. Вчителів слід розглядати як справжніх професіоналів, які навчаються на протязі всього життя. Наразі вони не можуть обмежуватися лише традиційними способами навчання. Сьогодення вимагає від них постійного вдосконалення, вони повинні вбирати знання останніх досліджень у галузі освіти з метою професійного зростання.

Як адміністративну організацію з юрисдикцією щодо освіти в Японії було створено Міністерство освіти, науки, спорту і культури. Воно змінило свою назву у 2001 р. з Monbusho на Monbukagakusho – Міністерство освіти, культури, спорту, науки і технології (далі МЕХТ або Міністерство освіти). МЕХТ встановлює рамки для основних систем, пов'язаних зі шкільною освітою, встановлює єдині стандарти, а також надає фінансову підтримку відповідним місцевим громадським організаціям.

У кожній з префектур Японії є Рада з питань освіти, яка відповідає за 1) заснування і керівництво середніми школами і школами для дітей з особливими освітніми потребами; 2) прийом на роботу і виплати вчителям початкових і молодших середніх шкіл. Муніципальні Ради з освіти засновують і здійснюють керівництво початковими і середніми школами. Розподіл освітніх адміністративних функцій між національним, префектурним і муніципальним урядом представлено на рис. 1.1 [248, с. 6].

Основні положення щодо професійної підготовки вчителів у Японії зазначені в Законі про освіту, Законі про шкільну освіту, а також в Законі про сертифікацію педагогічних працівників.

Дослідженням системи підготовки вчителів у Японії займалися У. Доусон, Я. Івата, Х. Кімура, Х. Кенічі, І. Кудомі, Т. Кучай, Н. Морійосі, Т. Нумано, О. Озерська, К. Рао, М. Родіонов, А. Сакамото, М. Сато, Т. Сакаї, Т. Сачіе, Й. Такасі, Х. Фудзіта, Х. Хігасіяма, К. Хара, О. Яосака та інші.



**Рис. 1.1. Розподіл освітніх адміністративних функцій між національним, префектурним і муніципальним урядом**

Зміни у сфері педагогічної освіти відбуваються на тлі загальних змін у вищій освіті. Розглянемо головні соціальні зміни, які впливають на реформування вищої освіти в Японії:



- зміни у структурі населення;
- глобалізація;
- посилення міжнародної конкуренції;
- встановлення прогресивного інформаційного суспільства;
- зміни в галузі промисловості та зайнятості;
- зростання кількості та серйозності глобальних питань;
- посилення соціального та економічного розподілу;
- зміни в місцевих громадах [181, с. 2].

Заступник міністра освіти, культури, спорту, науки і технологій К. Бандо на азійському регіональному засіданні CDIO (Conceiving–Designing–Implementing–Operating) стосовно необхідності реформ у сфері вищої освіти зазначила, що, „зіткнувшись зі стрімким старінням населення, зниженням рівня народжуваності, маючи справу з великими катастрофами, Японія стала першою у світі передовою країною з новими проблемами. Укріплення промислової конкурентоздатності є ще однією з ключових проблем. Університети постали перед великими вимогами та надіями. Однак у той же час університети в Японії зіткнулися з деякими серйозними проблемами. Це, зокрема, затримка у відповідь на глобалізацію, зростаючий розрив між потребами суспільства та вищою освітою, недостатня можливість навчання протягом усього життя та проблеми управління та фінансування університетів” [181, с. 3].

У Переглянутому Законі про освіту (2006 р.) були внесені положення (стаття 7, п. 2 ) стосовно місії університетів: „Університети, як центр наукової діяльності, повинні культивувати передові знання та спеціальні навички, глибоко досліджувати істину і створювати нові знання, в той же час робити внесок у розвиток суспільства шляхом широкого розповсюдження результатів своєї діяльності. Автономність університетів, незалежність та інші унікальні характеристики університетської освіти і наукових досліджень повинні поважатися” [312, с. 5].

Система підготовки вчителів у Японії здійснюється двома шляхами: „Педагогічна освіта в університетах” та „Відкрита система отримання сертифіката викладача”. „Педагогічна освіта в університетах” означає, що педагогічні кадри проходять підготовку в системі університетів. Мінімальним для шкільного вчителя є ступінь бакалавра, що дорівнює чотирьом рокам навчання після середньої освіти.

Існує три класи сертифікатів відповідно до рівня академічної підготовки. *Сертифікат другого класу* видається випускникам коледжу через два роки навчання після середньої освіти. *Сертифікат першого класу* отримують ті претенденти, які мають диплом бакалавра. *Спеціалізований сертифікат* видається після закінчення курсу магістратури (два роки після отримання диплома бакалавра). Вчителі молодшої школи отримують сертифікат із правом викладання всіх предметів. Вчителі середньої школи спеціалізуються на одній дисципліні (математика, суспільствознавство, домоводство, англійська мова тощо). Сертифікат першого класу зі ступенем бакалавра розглядається як стандарт для того, щоб бути вчителем у школі.

„Відкрита система отримання сертифіката викладача” означає, що всі вищі навчальні заклади можуть надавати різні види сертифікатів і всі ЗВО розглядаються як рівні згідно з Законом про сертифікацію педагогічних працівників (1949 р.) [219].

За даними на 2008 р., 1282 навчальних заклади (молодші коледжі, університети, аспірантура тощо) мають власні курси педагогічної освіти та сертифікації вчителів, що становить більше 70 % усіх ЗВО Японії [250].

Існує два типи установ, які мають курс для викладачів. Хоча їхні сертифікати розглядаються як рівні, системи дещо відрізняються.

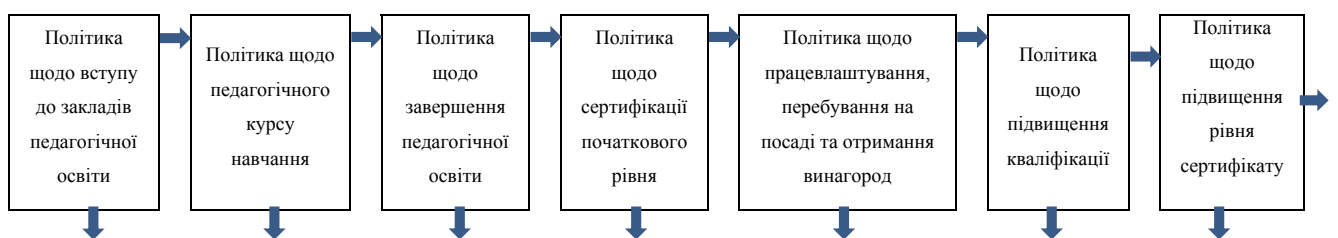
1) педагогічні університети й факультети (47 організацій). До 1949 р. кожна префектура в Японії мала своє педагогічне училище, яке спеціалізувалося на підготовці вчителів початкових класів. У 1949 р. ці педагогічні училища стали національними університетами, які мають курс бакалавра. Тільки ці педагогічні університети й факультети мають

спеціальний курс для підготовки вчителів, після закінчення якого студенти отримують сертифікати для викладання у початкових та середніх школах;

2) інші молодші коледжі та університети. Це національні, приватні та муніципальні коледжі та університети, які мають факультативний курс для отримання сертифіката вчителя. Ці навчальні заклади відрізняються від установ першого типу тим, що їхні студенти не обов'язково сертифікуються як викладачі. Більшість із цих коледжів та університетів надають учителям „сертифікат для середніх шкіл”, а приблизно 50 із них на даний час забезпечують „сертифікатом для початкової школи”.

За словами Я. Івата, завдяки заснуванню „Відкритої системи” була вирішена проблема нестачі вчителів, а школа отримала педагогів з різною академічною освітою. Проте зі збільшенням кількості осіб, які отримують сертифікат учителя в рамках цієї системи, з'явилися й деякі проблеми [219, с. 2].

В Японії, щоб стати вчителем початкової або середньої школи, потрібно пройти два основних етапи: сертифікацію та іспит на працевлаштування. На рис. 1.2 проілюстровано лінійну модель політики щодо постачання педагогічних кадрів, що визначає різні етапи, на яких може бути встановлений контроль потоку осіб у системі освіти та сертифікації вчителів [282, с. 14].



**Рис. 1.2. Лінійна модель політики щодо постачання педагогічних кадрів**

На наш погляд, буде доречно використати дану модель для послідовного аналізу сучасного стану системи професійної підготовки вчителів у Японії. Вважаємо доцільним стисло висвітлити останні реформи і зміни щодо політики вступу до закладів педагогічної освіти, педагогічного курсу навчання,

завершення педагогічної освіти і сертифікації початкового рівня. Особливості педагогічного курсу навчання, які сприяли впровадженню обов'язкової програми входження у професію вчителів-початківців, аналізуватимуться у наступному підрозділі першого розділу.

Тема дослідження зумовлює більш детальне висвітлення політики щодо працевлаштування, перебування на посаді та отримання винагород. Буде також приділено увагу системі підвищення кваліфікації вчителів і заходам уряду щодо стимулювання до підвищення рівня їхнього сертифікату.

*Політика щодо вступу до закладів педагогічної освіти.* Для того, щоб стати кваліфікованим вчителем, треба спочатку вступити до вищого навчального закладу, акредитованого Міністерством освіти, і пройти курс навчання, необхідний для отримання вчительського сертифікату [244, с. 410].

Процес відбору абітурієнтів до ЗВО в Японії визначають вступні іспити. Вони повинні дотримуватися національного Курсу навчання, який змінюється приблизно кожні 10 років. Існуюча система відбору була затверджена у 1990 році. Прийом студентів до вищих навчальних закладів досить регламентований. Процес вступу в університет складається з двох турів. За перший тур відповідає Національний центр зі вступних іспитів, який контролюється Міністерством освіти і є незалежною адміністративною організацією. Він займається підготовкою змісту загальнонаціональних тестів з перевірки шкільних досягнень учнів, які централізовано проводить на останньому році старшої середньої школи.

Абітурієнти, які подолали перший тур, отримують змогу скласти вступні іспити та проходити співбесіди в обраних університетах, які проводять другий тур. Кожен з університетів має власну процедуру проведення. Не забороняється складання тестів одночасно в кількох ЗВО. Екзамени відіграють надзвичайно важливу роль у системі освіти Японії, тому такими поширеними є репетиторські послуги і відповідні заклади різного типу, такі як школи „дзюку”.

Університети також приймають студентів за рекомендацією директорів старших середніх шкіл. Ця система вступу останнім часом стає все більш поширеною, оскільки ЗВО, особливо дворічні молодші коледжі, прикладають усі зусилля, щоб заповнити квоти і не постраждати у фінансовому відношенні. У 2012 р. вступ до ЗВО за рекомендацією керівництва старшої середньої школи склав майже 35 % і 55,7 % абітурієнтів було прийнято на конкурсній основі за допомогою вступних іспитів [223].

У травні 2013 року адміністрація прем'єр-міністра Сіндзо Абе, яка зробила перебудову освіти пріоритетною політикою, наголосила про необхідність реформи освіти з метою глобалізації університетів: „Виконавча Рада з питань перебудови освіти” кабінету міністрів зробила низку рекомендацій стосовно реформування системи вступних іспитів до університету. Передусім рекомендації стосуються тестувань академічної успішності, які планують проводити декілька разів на рік для учнів старшої середньої школи. Масаси Кудо, чиновник Міністерства освіти, зазначив: „Мета нового тестування полягає в підвищенні академічних здібностей учнів” [223].

Була висунута також пропозиція реформувати вступні іспити в університет таким чином, щоб надати більше значення особистості абітурієнтів. Після отримання індивідуальних результатів тестів з академічної успішності абітурієнти повинні будуть пройти інтерв'ю, презентувати свої думки і брати участь у групових обговореннях. Участь у студентських радах, позакласних заходах, стажуваннях, волонтерській діяльності та зарубіжних дослідженнях буде серед інших чинників, що беруться до уваги під час оцінки абітурієнтів. Усе це дозволить визначити навички мислення та мотивацію абітурієнтів.

Іншою важливою зміною, що розглядається, є підвищення рівня володіння англійською мовою за допомогою можливого використання, результатів іспиту TOEFL (Test of English as a Foreign Language) у як однієї з

вимог для вступу в університет. На наш погляд, це є прикладом стимулювання глобалізації у сфері вищої освіти.

О. Железняк зазначає, що „одним із постулатів останньої освітньої реформи в Японії є розширення культурного обміну із зарубіжними країнами, з цією метою необхідно підвищувати ефективність викладання іноземних мов, особливо англійської. Зараз в Японії ведуться жваві дискусії стосовно того, щоб зробити англійську мову другою державною мовою. Зовсім нещодавно її викладання було введено в початкових школах” [33].

*Політика щодо педагогічного курсу навчання.* Для того щоб здобути кваліфікацію вчителя і отримати відповідний сертифікат в університеті або коледжі, студент повинен мати таку початкову кваліфікацію, як ступень бакалавра, а також отримати кредити з предметів, які передбачені в Законі про сертифікацію педагогічних працівників. Педагогічна практика також є обов'язковою складовою професійної підготовки вчителів. Після отримання кваліфікації, студент отримує сертифікат вчителя, який видає відповідна уповноважена префектурна Рада з питань освіти.

Предмети, з яких студент повинен отримати кредити для сертифікату вчителя дитячого садка, початкової школи, молодшої середньої і старшої середньої школи, можна поділити на три категорії: 1) предмети, пов'язані з теорією виховання і навчання; 2) предмети, пов'язані з загальними питаннями педагогічної професії; 3) предмети, пов'язані з навчальними програмами і методами виховання та навчання [180, с. 53].

З 1960-х рр. багато студентів почали проходити практику викладання в початкових або середніх школах, проте лише одиниці з них ставали шкільними вчителями. Вчителі-наставники в цих школах були перенавантажені, а батьки – занепокоєні якістю викладання. Дана проблема стає все більш серйозною в останні роки і навіть перешкоджає розвитку педагогічної освіти. Зокрема, вона є причиною того, що мінімальний стандартний період педагогічної практики в Японії складає лише 3–4 тижні у вчителів початкової школи і 2–3 тижні у вчителів середніх шкіл.

Уважаємо, що проблеми кількості та якості постачання педагогічних кадрів пов'язані між собою. Внаслідок збільшення кількості вчителів, які отримали сертифікат, проблема недостатньої якості знань та навичок молодих учителів ставала все серйознішою, а цінність сертифіката – меншою, і, як наслідок, діти та їхні батьки стали поважати вчителів менше, ніж раніше. Таким чином, з кінця 1980-х рр. проблема забезпечення якості підготовки вчителів стала критичною.

У відповідь на рекомендації Ради з підготовки педагогічних працівників (липень 1997 року), Закон про сертифікацію педагогічних працівників був переглянутий у 1998 році.

Реформи передбачали:

- створення більш гнучкої навчальної програми, введення нових предметів, пов'язаних з педагогічною професією, та впровадження до навчальної програми предметів за вибором;
- значні покращення у предметах, пов'язаних з викладанням з наголосом на методах виховання та навчання, а також поліпшення у предметах, пов'язаних з педагогічною професією, що безпосередньо сприяють діяльності вчителя у шкільній освіті [180, с. 64].

Рекомендації Ради з підготовки педагогічних працівників також передбачали введення нового предмета „Обов'язковий семінар з педагогічної професії” (два кредити). Передбачалось, що заняття має проходити у формі обговорення, з метою отримання майбутніми вчителями відповідного розуміння соціальних реалій завдяки спостереженню і участі в проведенні занять, опитуванням, складанню планів уроку и навчальних матеріалів. Нова програма була введена з 2000 року.

Стосовно реформи навчального плану педагогічних університетів було висунуто вимогу зробити його більш практичним. У листопаді 2001 року Комісія з питання майбутнього статусу національних педагогічних університетів у Японії (консультативна комісія Міністерства освіти) зробила остаточну заяву, однією з головних рекомендацій якої було запровадження

цілісної моделі навчального плану для педагогічної освіти в університетах. Згідно з цим Японська асоціація педагогічних університетів (Japan Association of Universities of Education – JAUE) організувала робочу групу, яка в березні 2004 року доповіла, що радить кожному університету скласти навчальний план, заснований на „основних дисциплінах педагогічної освіти”. Концепція включає модель „практики” і „міркування” та є головною тенденцією у реформуванні навчального плану педагогічної освіти в університетах [258, с. 283]. Мета „основних предметів педагогічної освіти”:

1) забезпечити кожному студенту, майбутньому вчителю, можливість практики в різних місцях освіти з подальшим науковим обмірковуванням отриманого досвіду в університеті;

2) надати чітку структуру навчальному плану педагогічної освіти;

3) заснувати співпрацю між викладачами з різних університетів, а також між університетами й різними місцями освіти, особливо початковою і середньою школами, прикріпленими до університетів або розташованими поблизу них [218, с. 7].

На підставі пропозиції з доповіді Центральної ради з освіти від 2006 р. стосовно політики покращення стандартів якості програм педагогічної підготовки у 2007 році до Закону про сертифікацію педагогічних працівників було внесено поправку. Запропоновані рекомендації стосувалися введення нової обов'язкової дисципліни „Практичний семінар зі спеціальності викладання” (2 кредити), який мав замінити „Обов'язковий семінар з педагогічної професії”. Згідно з докладом, ця дисципліна „спрямована остаточно підтвердити, чи була компетенція майбутніх учителів, отримана в рамках програми та за її межами, органічно інтегрована і сформована як мінімальна компетенція, необхідна для зразкового вчителя” [258, с. 283]. Також ця дисципліна мала за мету показати, наскільки отримана компетенція відповідає цілям програми педагогічної підготовки університетів.

*Політика щодо завершення педагогічної освіти.* Закінчення педагогічної освіти в Японії не завжди передбачає отримання вчительського сертифікату.



До 1949 р. випускники педагогічних училищ повинні були отримувати вчительський сертифікат та декілька років працювати вчителем початкової школи. Однак після того як педагогічні училища стали національними університетами їхні випускники не зобов'язанні розпочинати професійну діяльність у якості вчителя.

Намагаючись зменшити кількість випускників із сертифікатом учителя, з кінця 1980-х рр. до навчального плану університетів і педагогічних факультетів були введені так звані *нові курси*, на яких від студентів не вимагали отримувати сертифікат учителя, вони вважалися „курсами без сертифікації”. Загалом вони поділялися на дві категорії: для виховання людських ресурсів у сфері, пов'язаній з освітою дорослих, та для міждисциплінарних галузей педагогічних досліджень, пов'язаних із навколишнім середовищем та інформацією. Однак зараз під час „перегляду місії” національних університетів їх планують зовсім відмінити (з 2016 по 2022 рік), оскільки ці курси не націлені на педагогічну освіту, хоча й існують на педагогічних факультетах [218, с. 3].

*Політика щодо сертифікації початкового рівня.* Система підготовки та сертифікації вчителів у Японії розкривається у Законі про сертифікацію педагогічних працівників, який діє з 1 травня 1949 року.

Закон про сертифікацію педагогічних працівників встановлює загальні принципи, а детальна політика і критерії залежать від кожного ЗВО окремо. Таким чином, кожен університет, викладацький колектив має власні критерії для оцінки роботи студентів, і не існує чіткого мінімального стандарту для отримання сертифіката. Щодо працевлаштування, то кожен з органів управління префектур робить це на свій розсуд [219]. Причиною такої ситуації є складна система сертифікації японських учителів та дерегулювання вищої освіти. У Японії існує більш ніж 100 видів сертифікатів учителів. Вони залежать від рівня академічної підготовки (закінчення молодшого коледжу, отримання ступеня бакалавра або магістра), від кожного типу установи (дитячий садочок, початкова школа, молодша середня школа, старша середня

школа, спеціальна школа тощо) і від предмета для молодшої та старшої середньої школи. Таким чином, досить важко встановити єдині критерії для отримання сертифікатів.

Відповідно до 4 ст. Закону про сертифікацію педагогічних працівників існує три типи вчительських сертифікатів, що відрізняються за способом отримання і дією, а саме: звичайний, особливий і надзвичайний (короткостроковий) сертифікат.

Загальні вимоги для отримання різних видів сертифікатів регулюються МЕХТ. Претендент повинен закінчити університет, який має акредитовану Міністерством освіти програму з підготовки вчителів. Окрім того, він повинен отримати всі зазначені кредити, як з предметів, пов'язаних зі спеціальністю, так і з предметів педагогічного циклу.

Наприклад, для отримання вчительського сертифікату 1-го класу необхідна наступна кількість кредитів. Для вчителів початкової школи: 8 кредитів з навчальних предметів, 41 кредит з педагогічних дисциплін і додаткові 10 кредитів для отримання наукового ступеня бакалавра (ВА). Для вчителів молодшої середньої школи: 20 кредитів з навчальних предметів, 31 кредит з педагогічних дисциплін і додаткові 8 кредитів (ВА). Для вчителів старшої середньої школи: 20 кредитів з навчальних предметів, 23 кредити з педагогічних дисциплін і додаткові 16 кредитів (ВА). На додаток до цього, для викладання у всіх трьох навчальних закладах необхідні 8 кредитів зі знання японської конституції, фізичного виховання, іноземної мови і медіаграмотності [201, с. 42].

Класифікацію *звичайних сертифікатів* представлено в табл. 1.4, яка складена Міністерством освіти Японії [201, с. 43].

Звичайний сертифікат дійсний для всіх префектур Японії. Термін дії становить 10 років, і він може бути продовжений, якщо пройти курс поновлення сертифіката в університеті.

*Особливі сертифікати* надаються висококваліфікованими фахівцям, які вже мають ступінь бакалавра і здали кваліфікаційний екзамен з педагогіки.

Цей сертифікат був запроваджений в 1989 р. з метою залучення фахівців, які не мають звичайного сертифікату і не отримали педагогічну підготовку у ЗВО для викладання спеціалізованих дисциплін, таких як медичний догляд та бойові мистецтва [244, с. 412]. Даний сертифікат дійсний тільки в префектурі, яка його надає. Термін дії становить 10 років, і може бути продовжений як і у звичайного сертифікату після проходження відповідного курсу.

Таблиця 1.4

### Класифікація звичайних учительських сертифікатів у Японії

Класифікація	Закінчення курсу магістратури	Закінчення курсу бакалавра	Закінчення молодшого коледжу
Учитель початкової школи	Спеціалізований сертифікат	Сертифікат 1-го класу	Сертифікат 2-го класу
Учитель молодшої середньої школи			
Учитель старшої середньої школи			
Учитель дитячого садка			
Учитель-медпрацівник			Сертифікат 2-го класу
Учитель спеціалізованих шкіл (для сліпих, глухих та з іншими вадами)	Спеціалізований сертифікат (також звичайний сертифікат для вчителів дитячих садків, початкової школи, молодшої та старшої середньої шкіл)	Сертифікат 1-го класу (також звичайний сертифікат для вчителів дитячих садків, початкової школи, молодшої та старшої середньої шкіл)	Сертифікат 2-го класу (також звичайний сертифікат для вчителів дитячих садків, початкової школи, молодшої та старшої середньої шкіл)
<p><i>Примітка:</i> 1) відповідно до предмета викладання є різні сертифікати для вчителів молодшої та старшої середньої школи. Сертифікат для вчителів-медпрацівників однаковий незалежно від типу школи;</p> <p>2) окрім звичайних сертифікатів, існують особливі та надзвичайні.</p>			

У період з 1998 по 2001 р. було видано дуже мало особливих сертифікатів. Однак, ця кількість зростає з кожним роком через спрощення вимог з 2002 року. Завдяки цьому перегляду, вчителі з особливими навчальними сертифікатом можуть отримувати звичайний, після більше ніж трьох років навчання і отримавши певну кількість кредитів. Так, у 2008 р.

було видано 56 особливих сертифікатів, що становить приблизно 16 % від усієї кількості виданих з 1989 по 2008 р. (346 сертифікатів) [275, с. 2].

*Тимчасові сертифікати* видаються тільки тоді, коли школи не можуть знайти або найняти кваліфікованих викладачів, які мають звичайний вчительський сертифікат. Вони видаються асистентам учителів для певних типів шкіл, наприклад, для викладання у молодшій середній школі. Для асистентів вихователів дитсадків, учителів початкової та молодшої середньої шкіл вони надаються тим, хто закінчив щонайменше старшу середню школу й здав кваліфікаційний екзамен з педагогіки. Тимчасові сертифікати для викладання у старшій середній школі надаються тим, хто отримав 2 і більше років вищої освіти (62 кредити), а також здав екзамен. Термін дії ліцензії становить три роки і дійсна вона тільки в префектурі, яка її надає. За даними Міністерства освіти у 2008 р. тимчасовий сертифікат отримали 9598 вчителів [275, с. 2].

Претендент також повинен пройти три тижні педагогічної практики для всіх класів сертифікатів вчителя і один тиждень діяльності з сестринського догляду для сертифікату вчителя початкової та молодшої середньої школи. Після виконання цих вимог Рада з освіти видає відповідний сертифікат [201, с. 42].

Після завершення навчання студент або ЗВО посилає запит до префектурної Ради з питань освіти на видачу сертифікату. Цей запит може бути зроблений до проходження кваліфікаційних іспитів, які підготовлює і проводить кожна префектура, або сертифікати можуть бути отримані під час випуску із ЗВО. Починаючи з березня 2009 року, Міністерство освіти запровадило систему поновлення сертифікатів педагогічних працівників, яка вимагає від вчителів отримувати передові знання та навички кожні 10 років.

*Політика щодо працевлаштування, перебування на посаді та отримання винагород.* Рівень старіння населення в Японії є одним з найвищих у світі. За даними 2013 р., майже кожен четвертий японець старше 65 років. За прогнозами, старіння буде прискорюватися, і до 2060 р. 39,9 % населення

Японії буде старшим за 65 років. Крім того, кількість дітей в Японії знижується з року в рік. Зокрема, у 1950 р. відсоток дітей до 14 років становив 35,4 %, а у 2012 р. зменшився до 13,0 %. За оцінками, у 2060 р. цей показник становитиме 9,1 % [181, с. 4–5].

Для порівняння в Україні, за даними 2013 р., 15,2 % населення старше 65 років. Відсоток дітей до 14 років за даними 2012 р., становить 14,3 %, що майже співпадає з показником у Японії [96].

Отримання вчительського сертифікату не гарантує працевлаштування. Як наслідок, заснування „Відкритої системи” і зниження рівня народжуваності, існує дуже велика конкуренція під час відбору на посаду вчителів з повним робочим днем, і багато молоді не може отримати роботу в якості шкільного вчителя. Кількість випускників ЗВО, які отримали сертифікат вчителя, в Японії майже в десять разів перевищує потребу. Зокрема, у середніх школах більш ніж 90 % вчителів, які мають сертифікат, не знаходять робоче місце [220, с. 6].

Професія вчителя відрізняється популярністю серед бажаючих працевлаштуватися, оскільки статус вчителя в Японії досить високий. Під час тривалої фінансової кризи побоювання щодо роботи на приватних підприємствах зростають, у той час як вчителі, як державні службовці, мають стабільне положення [352, с. 169].

Серед префектур із низьким як для Японії конкурсом (приблизно 5 осіб на місце) можна виділити префектури Канагава, Хього, Осака, Аїті та міста Осака і Токіо. Високий конкурс, як правило, у регіонах Тохоку і Кюсю – приблизно 20 осіб на місце.

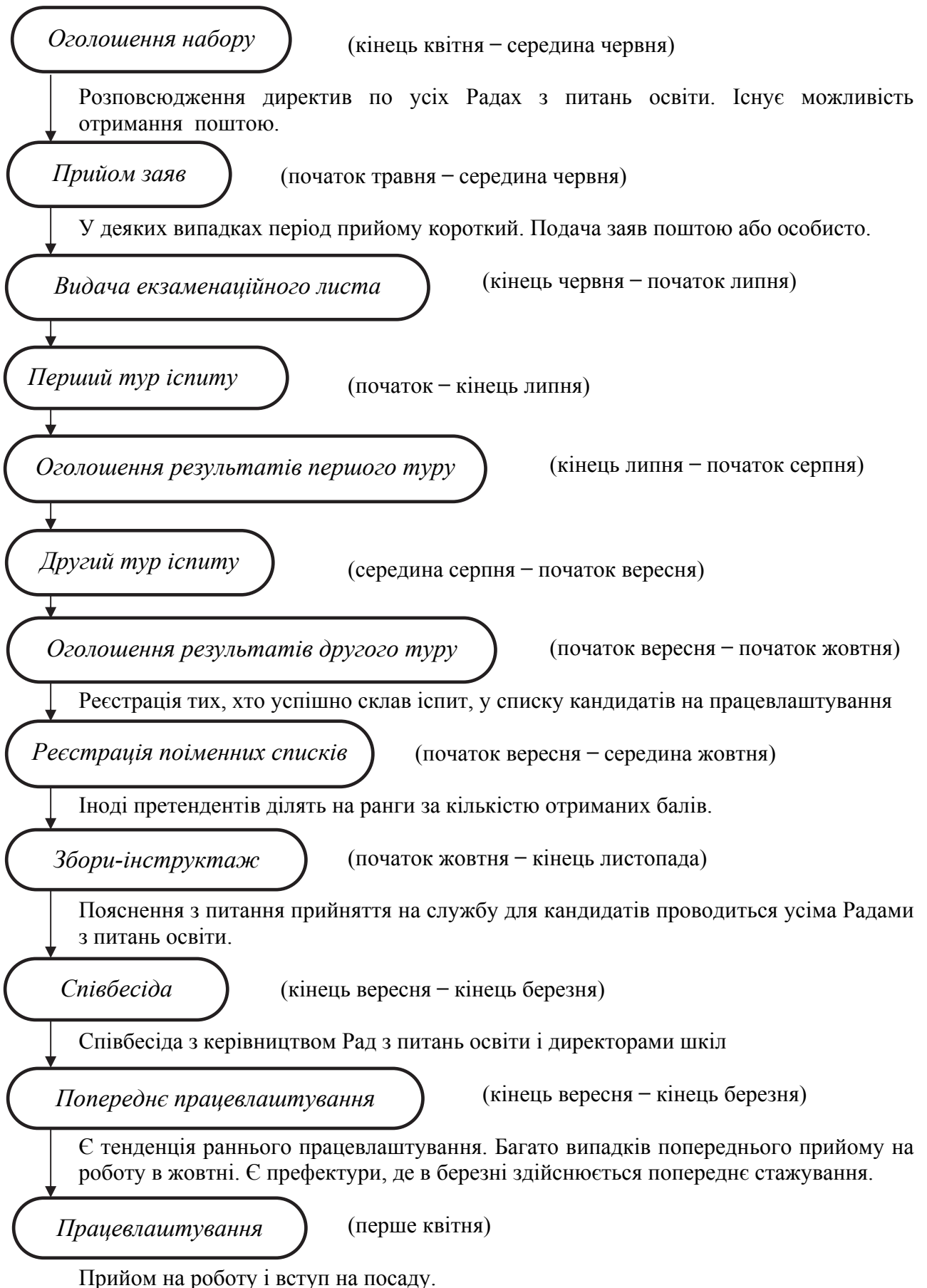
З іншого боку, останнім часом існує тенденція збільшення можливості працевлаштування завдяки обов'язковому виходу на пенсію великої кількості вчителів. З огляду на віковий склад педагогів, очікується, що 34 % вчителів, або майже 200 000, піде на пенсію в період з 2011 по 2021 р., коли вони досягнуть пенсійного віку [250, с. 5].

Окрім того, кількість місць зростає завдяки тенденції до меншої комплектації класів у школах. Максимальна кількість учнів у класі початкової і середньої школи встановлена законом – 40 учнів. Наразі відбувається обговорення про зменшення максимальної кількості учнів у класі до 35. На практиці ж середня кількість учнів у класах значно менша. Так, у 2007 р. у початковій школі було у середньому в країні 25,7 учнів, а у молодшій середній – 30,2. На одного вчителя (враховується весь викладацький склад, включно з директором і заступником директора) у початковій школі припадає 17,1 учнів, а в молодшій середній та старшій середній – 14,5 і 13,9 учнів відповідно [289, с. 9].

Тенденція зростання кількості прийнятих на роботу вчителів триває з 2001 року. Насамперед, це відчутно у великих містах для вчителів муніципальних шкіл. Зокрема, у 2011 р. через низький конкурс на посаду вчителя початкової школи в Токіо відбувся другий набір і екзамен першого туру проводився у вересні того ж року. Загалом, порівняно з попереднім роком, у 2010 р. на роботу у всіх типах шкіл було прийнято на 989 осіб (3,8 %) більше. У старших середніх школах було найбільше зростання – на 720 осіб (20,2 %) [352, с. 164].

Процес відбору кандидатів на отримання посади вчителя у муніципальній школі, як правило, складається з двох частин. Перша частина іспиту на працевлаштування відбувається в липні, друга частина – в серпні або вересні. У більшості випадків кандидати відбираються після кожного іспиту, і ті, хто проходить перший іспит, може скласти другий. Перебіг процесу працевлаштування на посаду вчителя розкриває рис. 1.3 [352, с. 174].

Усі кандидати розпочинають процес працевлаштування з отримання необхідного пакету документів з інструкціями (директиви). Отримати їх можна поштою або через Інтернет, відвідавши домашню сторінку відповідної Ради з питань освіти. Існують журнали, які містять огляд усіх директив у країні, такі як „*Kyūjinyūsei seminā*”.



**Рис. 1.3. Перебіг процесу працевлаштування на посаду вчителя**

Формат і зміст іспитів незалежно розробляється кожною префектурою та деякими муніципальними Радами з питань освіти відповідно до інструкцій, наданих Міністерством освіти.

Іспити, як правило, оцінюють загальноосвітні та спеціальні педагогічні знання, містять тест на професійну придатність, написання твору, співбесіду, перевірку практичних навичок (наприклад, плавання), письмовий іспит за фахом, перевірку педагогічної майстерності, демонстрацію прикладу уроку і медичне обстеження.

Іспит проводиться за ініціативою Рад з питань освіти кожної префектури та міст особливого призначення. Іспит складають один раз на рік переважно у вихідні дні. Графік проведення, зміст і рівень складності іспиту відрізняються залежно від префектури. Письмовий іспит складається із перевірки знань із загальноосвітніх предметів, перевірки знань з предметів педагогічного циклу і екзамену зі спеціальності.

Перевірка знань із загальноосвітніх предметів передбачає відповідь на на 40–50 питань, на які відводиться від 40 до 90 хвилин. Питання охоплюють дуже широку галузь знань, хоча в основному це матеріал молодшої середньої і старшої середньої школи. Однак, навіть якщо кандидат набирає кращі бали у загальноосвітній частині, цього недостатньо для проходження всього іспиту. В цілому можна зазначити, що іспит вимагає ретельної і систематичної підготовки.

Часто дні проведення іспиту відрізняються залежно від типу школи (початкова, молодша і старша середня школа). Є префектури, в яких співбесіду і практичний іспит проводять поза графіком. Останніми роками існує тенденція тривалого періоду проведення іспиту в регіонах Кінкі та Сікоку.

О. Яосака як одну зі стратегій успішної здачі іспиту на працевлаштування визначає можливість проходження його у декількох префектурах. Проте останніми роками є тенденція проведення іспиту в один і той самий час, тому кількість префектур з такою можливістю обмежена.



Особливо часто проводять іспити в один день у сусідніх префектурах за системою блоків. Порядок проведення першого туру іспиту за блоковою системою розкриває табл. 1.5 [352, с. 164, 166–167].

Таблиця 1.5

**Порядок проведення першого туру іспиту за блоковою системою**

Назва блоку	Час проведення іспиту	Префектура або місто проведення
А	1-й тиждень липня	Хоккайдо
В	2-й і 3-й тиждень липня	Ібаракі, Тотігі, Гумма, Сайтама, Тіба, м. Токіо, Канагава, Ніігата, Нагано, Яманасі, Сідзуока.
С	3-й і 4-й тиждень липня	Сіга, м. Кіото, м. Осака, Нара, Хього, Тотторі, Сімане, Окаяма, Хіросіма, Ямагуті, Фукуока, Сага, Нагасаки, Кумамото, Оіта, Міядзакі, Кагосіма, Окінава
Д	4-й і 5-й тиждень липня	Аоморі, Акіта, Івате, Ямагата, Міягі, Фукусіма, Тояма, Ісікава, Фукуї, Гіфу, Аїті, Міе, Вакаяма, Токусіма, Кагава, Ехіме, Коті

День екзамену однаковий для префектур одного регіону. У порядку від самого раннього: Хоккайдо, Канто, Тюбу/Кінкі/Тюгоку/Кюсю, Тохоку. Наприклад, проблематично складати іспит у Канагава і Токіо, але можливо у Канагава і в Осака. На практиці ж більшість кандидатів вибирають одне найбільш бажане місце.

Кандидат автоматично не отримує місце вчителя після успішного складання іспиту. Більшість префектур і міст спеціального призначення наймають учителів за списком претендентів у реєстраційній системі, в якому кандидати зареєстровані в порядку балів, отриманих на іспитах, і зараховуються на конкурсній основі. Ті, хто не отримали місце і не були прийняті на роботу, повинні складати іспит знову наступного року, одночасно вони звільняються від складання певної частини іспиту.

У деяких префектурах від складання першого туру іспиту звільняються фахівці з професійним рівнем володіння англійською мовою, високим

показником балів TOEIC, спортсмени, які мають досягнення на національних змаганнях, молоді кандидати з досвідом міжнародної співпраці або ті, хто має інші вагомі досягнення.

Сертифіковані фахівці, які склали іспит на працевлаштування, мають право викладати в школах префектур, де вони його проходили. Список цих кваліфікованих викладачів дійсний протягом одного року і зберігається у місцевих Радах з питань освіти. Вчителі призначаються зі списку відповідно до потреб школи в кожній префектурі.

Школи, за рівнем підпорядкування, поділяються на національні, муніципальні і приватні. Співвідношення кількості шкіл за рівнем підпорядкування розкриває табл. 1.6 [352, с. 25].

Є загальна тенденція, коли вчителями старших середніх шкіл стають випускники звичайних коледжів і університетів. За даними на 2004 р., 80,9 % від загальної кількості вчителів муніципальних, 87,3 % учителів приватних та 63,9 % вчителів старших середніх шкіл є їхніми випускниками. На відміну від цього, педагогічні коледжі та університети, як правило, забезпечують вчителями муніципальні початкові школи (59,8 %) та національні початкові (85,0 %) і молодші середні школи (65,1 %), а приватні школи більшість своїх учителів отримують серед випускників звичайних коледжів і університетів для всіх трьох рівнів освіти [201, с. 46.]

*Таблиця 1.6*

**Чисельність шкіл за рівнем підпорядкування у 2010 р.**

Тип школи	Муніципальні	Приватні	Національні
Початкова школа	23713	213	74
Молодша середня школа	9982	757	75
Старша середня школа	3780	1321	15

Національні школи прикріплені до національних коледжів та університетів, які з квітня 2004 року стали адміністративно незалежними корпораціями – національними корпораціями університетів (відповідно до

Закону про реєстрацію національних університетів як корпорації, оприлюдненого у 2003 р.). Ректор університету висуває кандидата на посаду вчителя національної школи, який далі призначається Міністерством освіти. Вчителі та співробітники національних шкіл раніше були національними державними службовцями. Їхній статус та умови праці встановлював Національний закон щодо державних службовців, а заробітна плата включалася до державного бюджету. Однак зараз розмір заробітної плати, види та розмір доплат для них визначаються конкретною національною корпорацією університетів, оскільки ці вчителі стали їхніми співробітниками.

Учителі муніципальних шкіл призначаються місцевим урядом або місцевою Радою з питань освіти (префектурною або муніципальною). Вони мають статус місцевих держслужбовців, а умови праці регулюються Законом щодо місцевих держслужбовців. Закон про спеціальні положення для працівників сфери освіти визначає статус учителів, умови праці, навчання та призначення, відрізняючи характер роботи та обов'язки учителів національних і муніципальних шкіл [244, с. 419].

Учителі, яких призначають префектурні Ради з питань освіти, протягом першого року проходять випробувальний термін. Після отримання позитивної оцінки їхньої діяльності за цей період вони мають отримати офіційне призначення.

Префектурні Ради з питань освіти вповноважені Міністерством освіти призначати учителів до префектурних і муніципальних шкіл, заробітна плата яких фінансується переважно з префектурного бюджету. Розмір заробітної плати, види і розміри доплат раніше були приблизно на однаковому рівні для всіх учителів у країні. Однак ця система, заснована на стандартах національних шкіл, була переглянута у 2004 р. на таку, в якій префектури незалежно вирішують розмір матеріальних винагород згідно з місцевими обставинами і відповідно до обов'язків і спеціальних знань учителів. Наразі одна третя частина виплат учителям фінансується національним урядом з

метою підтримання національного рівня обов'язкової освіти і забезпечення рівних можливостей для освіти по всій країні.

Учителі приватних шкіл є приватними особами. Вони призначаються директором школи, а їхня діяльність не регулюється законами, які застосовуються до вчителів у національних і муніципальних школах. Замість цього, їхній статус та умови праці захищені Законом про стандарти праці, Законом профспілок та іншим законами, які регулюють загальні умови праці. Заробітна плата вчителів приватних шкіл визначається індивідуально юридичною особою, яка заснувала дану приватну школу [289].

Переважна кількість учителів працює в муніципальних школах (понад 90 % від загальної кількості), трохи менше – 10 % – в приватних школах, і менше 1 % вчителів працюють у школах при національних корпораціях університетів. Тобто новий набір в національні школи майже не відбувається [352, с. 24].

Учителі муніципальних початкових і молодших середніх шкіл, як правило, переводяться до інших шкіл кожні 3–5 років. Уважається, що для учнів це забезпечує однакову якість викладання. Для вчителів це стає новим стимулюючим досвідом поряд з можливістю співпрацювати з широким колом викладачів, що сприяє розвитку професійної компетенції. Постійна ротація педагогічного штату також запобігає утворенню ієрархій влади в конкретній школі серед учителів з великим стажем. Ми погоджуємося з Н. Морійосі, яка вважає, що у цієї практики є і недоліки. Коли співробітники часто змінюються, то важко спланувати їхню участь у довгострокових проектах, які можуть бути корисними для школи [244, с. 419–420].

Стосовно педагогічного навантаження можна сказати, що вчителі в Японії дуже зайняті. Крім того, що вони повинні приєднуватися до різноманітних комітетів або дослідницьких груп, серед обов'язків учителів можна виділити:

- відповідальність за учнів свого класу;

- відвідування школи 240 днів на рік (принаймні 40 годин на тиждень);
- планування і керівництво діяльністю в школі, поза школою і після школи, а також з нагоди урочистих заходів;
- відповідальність за поведінку учнів поза школою;
- вчителі мають виховувати учнів з питань моралі, здоров'я і соціальних питань [244, с. 432].

Такі обов'язки потребують багато часу після уроків і додають навантаження до напруженого графіку вчителів.

Підрозділ Центральної ради освіти з питань початкової та середньої освіти заснував „Робочу групу зі стану оплати праці вчителів”. Приступивши до роботи, робоча група проаналізувала результати першого за 40 років (з 1966 року) опитування вчителів початкових і середніх муніципальних шкіл і 29 березня 2007 року подала звіт „Майбутній стан оплати праці вчителів”. Табл. 1.7 дає уявлення щодо розподілу робочого часу і середньої кількості годин на тиждень учителів початкової та молодшої середньої школи [285, с 42].

Середня кількість понаднормових годин на місяць суттєво збільшилась за 40 років з 8 годин у 1966 до 34 годин у 2006 році.

*Таблиця 1.7*

**Середня кількість робочих годин на день  
учителів початкової та молодшої середньої шкіл (2006 р.)**

	Розподіл робочого часу	Жовтень
Робочий час, витрачений безпосередньо на керівництво дітьми	уроки, керівництво дітьми, шкільні заходи, діяльність клубів тощо	6 годин 55 хвилин
Робочий час, опосередковано пов'язаний з керівництвом дітьми	підготовка до уроків, обробка досягнень, перевірка журналу повідомлень, підготовка класного журналу тощо	2 години 7 хвилин
Робочий час на інші шкільні обов'язки	засідання, офісна робота та звіти, навчання тощо	1 година 37 хвилин

## Продовження табл. 1.7

	Розподіл робочого часу	Жовтень
Допомога за межами школи	зустріч з кураторами та асоціацією батьків і вчителів, зустріч зі спільнотою, урядом та організаціями тощо	8 хвилин
Усього		10 годин 48 хвилин
Понаднормові години		1 година 57 хвилин
Перерва		7 хвилин

У звіті було зроблено такі пропозиції щодо можливості диференційованого підходу до матеріальної винагороди і умов праці вчителів:

1) дотримуватися „Спеціального закону про забезпечення обов’язкової освіти компетентними педагогічними працівниками з метою підтримки та покращення рівня шкільної освіти” (Закон про забезпечення людськими ресурсами), який надає вчителям перевагу в розмірі оплати праці;

2) зменшити частину матеріальної винагороди вчителів, що перевищує оплату інших державних службовців (2,76 %) і на основі результатів забезпечити грошовий розподіл з бюджету 2008 р. для створення диференційного підходу щодо заробітної плати вчителів, надаючи перевагу в рівні оплати праці вчителям відповідно до Закону про забезпечення людськими ресурсами;

3) надалі брати участь у експертних обговореннях, враховуючи результати опитувань з питань праці вчителів, для перегляду стану оплати їхньої праці, що наразі виплачується стандартизовано;

4) розглянути перехід до зменшення або вилучення стандартизовано виплачуваної допомоги. Розглянути підвищення винагороди за діяльність у клубах і керівництво.

Закон про забезпечення людськими ресурсами вступив у дію з 1974 р. і мав за мету залучення висококваліфікованих працівників до професії вчителя, надаючи вчителям муніципальних шкіл кращі умови оплати праці. Цей закон призвів до значних покращень у рівні заробітної плати вчителів.

„Основні напрями політики щодо економічних і фінансових реформ”, що отримали схвалення кабінету міністрів 19 червня 2007 року, містили умови стосовно „поліпшення положення вчителів, які багато працюють у рамках створення диференційованої системи оплати”.

Відповідно до цих пропозицій Міністерство освіти веде певні обговорення, щодо забезпечення та підтримки відмінних та працюючих понаднормово вчителів завдяки реалізації диференційованої системи матеріальних винагород [285, с. 41–42].

Одним із позитивних аспектів японської освіти вважаємо високий відсоток учителів, які залишаються у вчительській професії протягом всієї кар’єри аж до пенсійного віку. Статистика свідчить, що відсоток учителів, які звільнились із посади, за даними на 2004 р., у середньому становить 2,9 %. Окрім того, кількість учителів, які як причину звільнення визначили зміну місця роботи, дуже незначна (див. Табл. 1.8) [201, с. 48].

На наш погляд, це свідчить про те, що в Японії професія вчителя є престижною і конкурентоспроможною порівняно з іншими альтернативами у кар’єрі. Серед чинників, які сприяють привабливості професії одним із головних є фінансове забезпечення.

*Таблиця 1.8*

**Відсоток учителів, які залишили посаду у 2004 р.**

Тип школи	% учителів, які звільнились з посади	у тому числі з причин					
		пенсійний вік	хвороба	смерть	зміна місця роботи	перехід до іншої школи	інше
Початкова школа	2,3 %	63,1 %	2,3 %	2,3 %	8,2 %	0,2 %	23,9 %
Молодша середня школа	2,7 %	54,4 %	2,0 %	2,4 %	14,2 %	0,6 %	26,4 %
Старша середня школа	3,8 %	65,2 %	2,0 %	2,2 %	8,5 %	0,6 %	21,6 %

Міністерство освіти закликає Ради з питань освіти брати на себе ініціативу і ретельно оцінювати здібності й досягнення вчителів та відповідним чином відображати таку оцінку в призначеннях і винагородах. У

квітні 2008 року префектурні Ради з питань освіти були зобов'язані забезпечувати додаткову підготовку для вчителів з невідповідною якістю викладання.

*Політика щодо підвищення кваліфікації.* Дослідженням розвитку системи післядипломної освіти і проблемою підвищення кваліфікації вчителів у Японії займалися М. Сато, Н. Курода, Т. Кучай, О. Озерська, Т. Павлова, Н. Сімахара, С. Танака та інші.

У Переглянутому Законі про освіту (2006 р.) були доповнені положення (ст. 9, п. 2) стосовно вчителів: „Шкільні вчителі повинні намагатися виконувати свої обов'язки, глибоко усвідомлюючи свою високу місію і *постійно присвячуючи себе дослідженням і саморозвитку.* (2) Беручи до уваги важливість місії і обов'язків вчителів, викладені в попередньому підрозділі, статус учителів повинен поважатися, має бути забезпечено належне ставлення, *розвиток і підвищення кваліфікації*” [312, с. 5].

Оскільки більшість учителів у Японії після закінчення ЗВО і успішного працевлаштування працюють учителями до пенсії і не схильні залишати професію, то значна увага приділяється їхньому професійному розвитку. Підвищення кваліфікації відбувається відповідно до педагогічного стажу і може бути поділено на дві категорії: підготовка новопризначених учителів і підготовка вчителів з досвідом викладання.

Особливістю підвищення кваліфікації вчителів у Японії є частота й різноманітність програм підготовки на робочому місці, яка тісно пов'язана з культурою співпраці та навчальною стратегією на основі досліджень [201, с. 44].

Підготовка вчителів у Японії багатовимірною, тривала та систематична. Вона відбувається на таких рівнях: національному, на рівні префектурних або муніципальних Рад з питань освіти; шкільному, на рівні добровольчих освітніх асоціацій та інших груп, а також включає індивідуальну самоосвіту вчителів [201, с. 44].

З метою надання можливості вчителям неперервно і систематично проходити курс INSET, національні та місцеві органи влади співпрацюють,



щоб поділити обов'язки щодо здійснення підвищення кваліфікації. Національний уряд несе відповідальність за підтримку та покращення національного освітнього стандарту. Зокрема, він відповідає за підготовку директорів і вчителів, які, як очікується, відіграватимуть провідну роль у своїх префектурах. Уряд також відповідає за програми, пов'язані з нагальними питаннями, які повинні розуміти всі вчителі.

Проте всім викладачам неможливо брати участь у таких навчальних курсах. Тому уряд задіяв систему, за якої обмежена кількість осіб відвідують ці курси і діляться тим, що вони дізналися з іншими вчителями в своїх школах або у своїх префектурах.

У 2001 р. було створено Національний центр розвитку вчителів (далі – NCTD), який є незалежною адміністративною установою. NCTD реалізує всі курси підвищення кваліфікації, які повинні проводитися національним урядом. Наразі центр проводить близько 50 різних курсів на рік [180, с. 67].

Метою NCTD є підвищення компетентності шкільних педагогічних кадрів. Це включає навчання керівників шкіл та інших осіб, які відіграють провідну роль, таких як директори і їхні заступники, шкільні посадові особи та вчителі. NCTD також підтримує навчання, яке реалізують Ради освіти, а також навчання, яке не може бути здійснено на рівні префектурних рад і приватних організацій і яке повинно проводитися національним урядом [248, с. 1]

Підготовка на національному рівні поділяється на дві категорії: регулярне навчання і тимчасове, яке спрямовано на вирішення конкретних питань, таких як інформаційні технології та просвіта з питань СНІДу. Учасники повинні зробити презентації в своїх школах і громадах з вивченого матеріалу.

На рівні префектур і міст спеціального призначення (з населенням більше 200 000 осіб), Ради з питань освіти відповідають за надання низки підготовчих курсів кожного року. Це включає 1) підготовку із входження в професію для новопризначених учителів; 2) підготовку для всіх учителів із досвідом 5, 10, 20 років праці; 3) підготовку для координаторів навчального

плану, для координаторів з керівництва учнями, для заступників директора і директорів; 4) довгострокова підготовка (один-два роки) в університетах, дослідницьких центрах або приватних компаніях для обраних учителів (приблизно 10 осіб) з кожної префектури та великих міст. Існують також семінари для підготовки лідерів: головних учителів, директорів, заступників директора. Всі ці програми є обов'язковими, але існують також програми, створені місцевими Радами з освіти, які є тимчасовими та участь в яких є добровільною.

Приклад розподілу навчальних годин у системі навчальних семінарів з підвищення кваліфікації наведено у Додатку А [215, с. 7–8].

Серед усіх вищезазначених програм підготовки, підготовка з входження в професію для новопризначених учителів і підготовка для вчителів з 10-річним стажем викладання є обов'язковими. Зміст, методи і форми впровадження програми входження у професію вчителів-початківців буде розглянуто у п. 2.2. другого розділу.

Програма підготовки вчителів з 10-річним стажем уключає 20 днів як шкільної, так і позашкільної частини підготовки. Під час шкільної частини вчитель проводить серію відкритих уроків, вивчення навчальних матеріалів, самооцінку виконаної роботи, а також обговорення з директором, заступником директора та з іншими досвідченими вчителями. Позашкільна частина проходить в освітніх центрах і включає лекції, семінари та майстер-класи.

Підвищення кваліфікації вчителів на рівні муніципальних Рад з освіти відрізняється залежно від муніципалітетів та їхніх рішень висвітлити ті чи інші освітні проблеми під час навчальних занять. Учителі також беруть участь у різних добровільних семінарах з питань освіти, симпозіумах, семінарах та майстер-класах, організованих громадськими об'єднаннями вчителів.

Існують також можливості підвищення кваліфікації вчителів на рівні школи. Школи час від часу проводять дослідження уроків (lesson-study), які відкриті як для всіх вчителів школи, так і для вчителів з інших шкіл. Для аналізу і обговорення запрошують професорів університетів та співробітників

місцевих відділів управління освіти. У випадках, коли школі надають фінансову допомогу з метою сприяння науковим дослідженням з боку місцевого управління освіти або Міністерства освіти, дослідження уроку має форму одноденного семінару, який можуть відвідати сотні вчителів. Типова програма складається з демонстрацій уроків у всіх класах у першій половині дня з подальшими тематичними обговореннями у другій половині дня серед учасників, розділених на кілька груп, а також лекції запрошеного професора університету або голови місцевої Ради з освіти або іншої визначної особи.

Учителі також беруть на себе ініціативу щодо поліпшення своїх педагогічних навичок. Існує багато семінарів і дослідницьких груп, що добровільно засновані й об'єднані вчителями. Вони створюються на основі таких критеріїв: предмет, регіон, належність до ЗВО або вчительської спілки, а також зв'язків з іншими науковими та освітніми асоціаціями [201, с. 44–45].

Окрім системи підвищення кваліфікації, існує система поновлення сертифікатів педагогічних працівників, яка також вимагає від учителів отримання передових знань та навичок.

Обговорення нової системи поновлення вчительського сертифікату в Японії розпочалося у 1983 р. з „Пропозиції щодо підготовки та сертифікації вчителів”, оголошеної Комісією з дослідження питань системи освіти. Дана пропозиція закликала до дискусії щодо встановлення терміну чинності сертифіката і обов'язкового проходження семінару з його поновлення. Приблизно з 2000 р. зроста стурбованість з приводу зниження академічних стандартів і виникало багато претензій стосовно якості викладання в школах. У відповідь на це виконавча Рада з питань перебудови освіти прем'єр-міністра С. Абе як одну з пропозицій реформи освіти запровадила нову систему поновлення вчительського сертифікату. Закон про сертифікацію педагогічних працівників був переглянутий у червні 2007 року і набрав чинності в квітні 2009 року [208, с. 126].

Зміни в Законі про сертифікацію педагогічних працівників стосовно введення системи поновлення вчительського сертифікату передбачають:

- встановлення 10-річного терміна дії звичайних та особливих сертифікатів педагогічного персоналу;
- подання заяви щодо поновлення сертифіката при закінченні терміна його дії;
- продовження терміна дії сертифікату вповноваженими органами для осіб, які завершили навчальний курс з поновлення сертифікату;
- можливе подовження терміна дії сертифіката для осіб, які у період поновлення зіткнулися зі стихійним лихом або іншими неминучими обставинами та сповістили про це;
- для педагогічних працівників, які отримали сертифікат до прийняття закону, обов'язкове отримання підтвердження щодо закінчення навчального курсу з поновлення сертифікату кожні 10 років;
- припинення чинності вчительських сертифікатів для тих, хто нездатний закінчити навчальний курс [285, с. 10].

Існує декілька способів пройти курс поновлення сертифікату:

- 1) довгостроковий курс (розподілення лекцій на тривалий термін, такі як вечірні курси по півтори години);
- 2) курс по вихідних днях (суботах і неділях);
- 3) заочний курс навчання (об'єднання очного і дистанційного навчання);
- 4) дистанційно через мережу Інтернет.

Учасники курсу обирають програму з урахуванням своєї спеціальності. Університети зобов'язані включити до навчальних програм: 1) питання, що стосуються останніх тенденцій і проблем у галузі освіти (12 годин) і 2) питання, що стосуються спеціальності, керівництва учнями та нововведень у сфері освіти (18 годин).

Від проходження курсу поновлення сертифікату звільняються педагогічні працівники, яких вповноваженні особи визнали як таких, які мають достатні знання і навички. Зокрема, такими вважаються одержувачі

нагороди „Кращий вчитель” та особи, які обіймають посаду директора або старшого радника [285, с. 39–40].

Х. Хігасіяма і К. Хара повідомили про результат аналізу досвіду щодо введення семінару з поновлення вчительського сертифікату в університеті Буккьо в м. Кіото. Стосовно переваг нової системи поновлення вчительських сертифікатів учені зазначили, що вона сприяє покращенню професійних навичок учителів, вимагаючи регулярне ознайомлення з новими методами навчання та актуальною інформацією. Окрім того, цю систему вважають необхідною для усунення некомпетентних учителів і підтримання якості викладання на певному рівні [208, с. 126].

Серед недоліків учені вбачають потенціальну можливість нової системи призвести до збільшення витрат на освіту і зниження якості освітніх послуг: „Тридцять годин – це істотне навантаження, в наслідок якого вчителі матимуть менше часу для підготовки, виконання адміністративних обов'язків, консультивання учнів, обговорення з батьками тощо. Існує вірогідність того, що нова система буде використовуватися в якості інструменту для усунення вчителів, ідеї яких можуть конфліктувати з поглядами шкільного керівництва та іншими посадовими особами системи освіти” [208, с. 127].

*Політика щодо підвищення рівня сертифікату.* За даними OECD, порівняно з іншими країнами Японія має менший відсоток населення зі ступенем магістра або вище. Загалом, за даними МЕХТ, від 2008 р. на мільйон населення приблизно 600 осіб мають ступінь магістра, а 130 – ступінь доктора філософії (кандидата наук). Порівняно з Великобританією, яка у звіті МЕХТ має найвищий показник, це становить 3100 та 290 відповідно [219, с. 10].

Зазначимо, що кількість кандидатів наук в економіці Україні значно більша. За даними 2008 року – 77763 особи. У підрахунку на мільйон населення це становитиме 1676 осіб. Наразі за даними 2013 р. загальна кількість кандидатів наук становить 90113 осіб [97].

Після другої половини 1970-х рр. вимоги до вчителів та шкільної освіти змінилися, а відповідальність за поведінку учнів, їхнє спілкування та етику

зростала з кожним роком. Завдяки популяризації вищої освіти багато батьків мали вищу академічну підготовку, ніж шкільні вчителі [220, с. 2]. Ступінь довіри до вищої педагогічної освіти в Японії ставала все менше, а традиційно висока повага до вчителів почала падати. У 1988 р. була прийнята поправка до Закону про сертифікацію педагогічних працівників. З метою підвищення рівня академічної підготовки вчителів було введено спеціальний сертифікат для тих, хто має ступень магістра. Таким чином, було позначено зв'язок між рівнем академічної підготовки та класифікацією сертифікатів. Як наслідок, більшість університетів, які мають курс підготовки вчителів з обов'язковою сертифікацією, заснували післядипломне відділення для отримання спеціального сертифіката [220, с. 4]. Однак до останнього часу спеціалізований сертифікат зі ступенем магістра не надавав шкільному вчителю суттєвого пріоритету в статусі. За даними на 2005 р., кількість прийнятих на роботу вчителів зі спеціалізованим сертифікатом склала 10,11 % від загальної кількості, а 87,28 % вчителів мали сертифікат 1-го класу зі ступенем бакалавра (див. табл. 1.9) [220, с. 6].

Таблиця 1.9

### Співвідношення прийнятих на роботу вчителів

Тип навчального закладу	Клас сертифіката	Початкові школи	Молодші середні школи	Старші середні школи	Спеціальні школи	Усього
Молодші коледжі	2-й клас	3,62 %	1,67 %	0,40 %	2,02 %	2,60 %
Педагогічні університети	1-й клас	45,88 %	28,76 %	12,62 %	38,36 %	36,77 %
Педагогічні факультети університетів		44,49 %	58,02 %	63,71 %	46,97 %	50,51 %
Аспірантура	Спеціалізований	6,01 %	11,55 %	23,27 %	12,65 %	10,11 %

За словами К. Рао, населення в Японії почало все більше критикувати післядипломне навчання у сфері педагогічної освіти. Це сталося, зокрема, через збільшення кількості приватних установ, що надають освітні послуги, такі як дзюку. Школи дзюку не вважаються офіційними, тому вчителі в них не

потребують сертифікатів. Незважаючи на це, їх визнають як професіоналів з відмінними навичками викладання [258, с. 2].

Спеціалізовану ліцензію в Японії не вважають сертифікатом, який підтверджує високу кваліфікацію вчителя, а теперішня післядипломна освіта не сприймається як така, що ефективно розвиває практичні навички вчителя у викладанні.

Я. Івата зазначає, що „насправді, місія теперішнього післядипломного навчання є не достатньо чіткою для суспільства в Японії. Дехто вважає, що вона, насамперед, полягає в забезпеченні підтримки в якості відмінного педагога, а інші вбачають головну місію післядипломного навчання у вихованні „науковців”. У всякому разі, останнім часом національна політика щодо реформування педагогічної освіти спрямована на створення конкурентного середовища у сфері педагогічної освіти, для того щоб зробити систему більш активною” [219, с. 9].

Колишній міністр освіти Т. Кавамура 10 серпня 2004 року зробив заяву під назвою „Реформування обов’язкової освіти”, одним із чотирьох головних питань якої було „Реформування педагогічної освіти”. Стосовно цього у заяві було зазначено два напрями на майбутнє: „заснування післядипломних закладів професійної педагогічної освіти” та „запровадження системи поновлення сертифіката вчителя”. Стосовно першого напрямку Центральною Радою з освіти 28 серпня 2012 року була оголошена „політика щодо розвитку повної компетенції вчителів протягом усієї кар’єри”, яка призначена підняти рівень освіти педагогічних кадрів до ступеня магістра [218, с. 3].

Можна сказати, що з середини 1980-х рр. реформування педагогічної освіти в Японії має практичну спрямованість й намір створити інтегровану та систематичну педагогічну підготовку. Педагогічна освіта увійшла в еру значних змін. Наразі уряд постійно розробляє реформи щодо поліпшення якості професійної підготовки вчителів, оцінки якості викладання та підвищення кваліфікації. Однією з головних особливостей реформ педагогічної освіти є бажання підняти соціальний та професійний статус

вчителів. Японія – одна з перших країн, яка зіткнулася з новими проблемами в галузі освіти, що поступово стають актуальними й в інших країнах світу. Досвід з подолання цих проблем може стати корисним у майбутньому. Програми підготовки вчителів у Японії, особливо з підвищення кваліфікації та входження у професію, можуть багато в чому бути зразком для наслідування з метою успішного професійного розвитку вчителів у інших країнах та, зокрема, в Україні.

#### **1.4. Особливості підготовки вчителів у Японії як передумова впровадження обов'язкової програми адаптації вчителів-початківців**

У багатьох країнах, серед яких і Україна, проблеми на початку педагогічної діяльності призводять до плинності кадрів серед учителів-початківців. Наприклад, у США до 50 % вчителів залишають свою роботу протягом перших п'яти років [207, с. 2]. У Японії цей відсоток надзвичайно малий – у період з 2003 по 2009 р. він не перевищував 1,38 % [362].

Визнання важливості навчання на початку професійної діяльності привело до структуризації програм входження в професію. У результаті багато країн фінансують програми першого року перебування на посаді вчителя. Серед них Японія, Канада, США, Південна Корея, Нова Зеландія, Австралія. Обов'язковими програми є також у Німеччині, Швейцарії, Франції, Великій Британії, Китаї (Шанхай) та інших країнах.

Програму входження вчителів-початківців у професію в Японії обґрунтовано вважають однією з найкращих у світі. Стажування для початківців є найдорожчою програмою, яку підтримує Міністерство освіти [225, с. 11].

Японську практику працевлаштування характеризує термін „система довічного найму”. Учителі в Японії не схильні залишати професію, оскільки вважають її своєю кар'єрою. У таких умовах доцільно вкладати великі кошти в організацію системи неперервного навчання працівників.



Незважаючи на те, що останнім часом дослідники вважають запровадження програм входження вчителів-початківців у професію одним зі способів запобігання плинності кадрів, виникнення такої програми в Японії мало свої причини.

Необхідність підтримки вчителів-початківців є глобальною проблемою. Рекомендації щодо підвищення ефективності адаптації вчителів до професійної діяльності розробляли вітчизняні науковці: Я. Абсалямова, Ю. Крецька, С. Кулик, Т. Кухарчук, О. Мороз, І. Облес, С. Хатунцева, С. Шара та інші.

Численні дослідження зарубіжних учених доводять необхідність програм входження у професію, які б сприяли адаптації вчителів-початківців до нових умов життя. Серед них праці таких дослідників, як Е. Бріттон, Г. Вонг, Р. Інгерсолл, Ш. Кірні, Ш. Кесселз, Дж. Московітц, Т. Сміт, М. Стівенс, Х. Хейнікен; звіти досліджень ОЕСД (2005 р.) та інші.

Вважаємо за необхідне дослідити особливості початкової педагогічної підготовки, відбору кандидатів і перебування на посаді вчителя, які вплинули на запровадження програми для вчителів першого року призначення в Японії.

В. Синельник, досліджуючи деякі особливості професійної підготовки майбутніх учителів у Японії виокремила такі:

- централізованість та об'єднаність системи педагогічної освіти з загальним підпорядкуванням Міністерству освіти, науки та технології Японії;
- наявність загальної обов'язкової педагогічної практики;
- націленість педагогічної освіти відповідати соціальним потребам нації;
- отримання після закінчення навчальних закладів безстрокових сертифікатів трьох рівнів класифікації, які підтверджують здатність учителя викладати певний предмет у середній школі;
- обов'язкове проходження тесту під час прийому на роботу;
- наявність випробувального терміна для вчителів-початківців;

- наявність курсів спеціалізованої педагогічної підготовки для вчителів-початківців протягом випробувального терміна;
- наявність подальших підготовчих програм для підвищення рівня майстерності практикуючих вчителів [145, с. 95].

У звіті ETS (Educational Testing Service) „Підготовка вчителів у світі” (2003 р.) проаналізовано політику щодо постачання педагогічних кадрів серед семи країн (Австралія, Англія, Гонконг, Японія, Корея, Нідерланди і Сінгапур), учні яких мали найкращі результати під час міжнародної перевірки знань (TIMSS, 1999 р.). Було визначено різні етапи, на яких може бути встановлений контроль як „фільтр” потоку осіб у системі освіти та сертифікації вчителів. Автори звіту розглянули та порівняли вимоги національної політики та чинні стандарти країн щодо системи сертифікації вчителів, якості педагогічних освітніх програм, академічних вимог, програм входження в професію, працевлаштування, перебування на посаді. Було встановлено, що найбільшу увагу щодо ретельності механізмів контролю якості вчителів приділяють у Японії [282, с. 39].

Табл. 1.10 дає уявлення щодо етапів контролю з боку національної політики та відповідних фільтрів, які використовують у педагогічній освіті та професійному розвитку вчителів в Японії. Щільність кожного з фільтрів або ретельність відбору на кожному з етапів класифіковано за шкалою „висока”, „середня” та „низька” [282, с. 38].

Головним результатом цього дослідження було визначення варіативності серед країн щодо етапів, на яких вони вважають найкраще розміщувати фільтри потоку осіб – кандидатів на постійну посаду вчителя. У більшості країн (Нідерланди, Сінгапур, Корея) етапи скринінгу переважали на початку шляху, тобто відбір відбувався під час вступу та закінчення педагогічної освітньої програми. В Японії основне відсіювання кандидатів на посаду вчителя відбувається на етапі працевлаштування й обов’язкової програми входження у професію, що співпадає з випробувальним терміном, після якого деякі вчителі не отримують постійну посаду.

Таблиця 1.10

**Фільтри, які використовують у педагогічній освіті  
та професійному розвитку вчителів у Японії**

Вступ до педагогічної освітньої програми	Оцінка вимог практичного досвіду	Закінчення педагогічної освітньої програми	Сертифікація	Працевлаштування	Оцінка періоду входження у професію	Оцінка професійного розвитку	Оцінка випробувального терміна
●	●	○	○	◐	◐	●	●

*Примітка:* рівень контролю: ● — високий; ◐ — середній; ○ — низький

Згідно з вимогами випробувального терміна, адміністрація повинна забезпечити щойно прийнятого на роботу викладача програмою необхідної підготовки. Викладачі-новачки повинні брати участь у курсах спеціалізованої педагогічної підготовки, які проводяться досвідченими викладачами, відвідувати семінари та позашкільні практичні заняття. Перший рік їхньої викладацької діяльності в школі є випробним. Він має виявити, чи може новоявлений спеціаліст стати справжнім педагогом [145, с. 95].

Програма для вчителів-початківців у Японії була введена в 1988 р. у результаті перегляду Закону зі спеціального регулювання зайнятості педагогічного персоналу (ст. 20, п. 2). Стажування вчителів-початківців (*shoninsha kenshu*) визначається як „проведення практичного тренування під час керівництва класом та предметом з питань, необхідних для виконання службових обов’язків, серед новопризначених учителів початкової, молодшої та старшої середньої муніципальних шкіл упродовж одного року з дня їх прийняття”. Стажування вчителів-початківців виконує роль підтримки професійного розвитку та адаптації [362, с. 2].

Ця програма складається з двох курсів. Одним із них є навчальний курс, організований в рамках своєї школи, він становить 300 годин на рік (*kounai-*

kenshu). Інший являє собою навчальний курс, організований за межами школи, він становить 25 днів на рік (kougai-kenshu). Під час шкільної частини програми на кожних чотирьох учителів-початківців призначається наставник. Зміст цього курсу складається зі спостереження за уроками і надання порад щодо покращення уроку; знайомства з виконанням шкільних обов'язків. Під час позашкільної частини вчителі-початківці відвідують багато лекцій у префектурних центрах освіти стосовно Закону про освіту: управління освітою, викладання, керівництво класом тощо. Під час літніх канікул учителі-початківці допомагають соціальній службі [176, с. 521].

Однією з передумов впровадження стажування для початківців є деякі особливості педагогічної підготовки в університетах. М. Макі, голова комісії Міністерства освіти, яка створила програму входження вчителів-початківців у професію, зазначає, що оскільки студенти після закінчення університету мають дуже мало практичного досвіду, а їхня підготовка в основному теоретична, то виникла необхідність у такій програмі [254, с. 274].

Зокрема, на те, що в підготовці вчителів в Японії переважає теоретичний напрям, вказують Т. Асада, Т. Кучай, Дж. Лемі, Д. Нохара, О. Озерська, М. Паділла та інші. Т. Асада зазначає, що для підтримки професійного розвитку під час підготовки майбутніх учителів дуже важливим є досвід проходження педагогічної практики в школах. Однак японські студенти проходять практику викладання в школах на останніх етапах навчання в університетах, і триває вона лише 4 тижні. Для порівняння: у Нідерландах практика триває від 48 до 72 тижнів, а в Англії та Австралії – 24 та 16 тижнів відповідно [282, с. 5].

Дж. Лемі також указує на те, що в центрі уваги початкової підготовки вчителів знаходиться теорія (переважно традиційна), а можливість отримання практичного досвіду обмежена. За результатами опитування 100 вчителів англійської мови старшої середньої школи, значна кількість студентів – майбутніх учителів – не отримали підготовки з методики викладання

розмовної мови (77 %), класного керівництва (93 %), загальної навчальної практики (58 %) [236, с. 521].

Результати дослідження, проведеного Е. Юкава, свідчать про те, що вчителі під час навчання в університеті бажали б отримати більше підготовки з керівництва учнями (дисциплінарні проблеми, діти з особливими потребами, класне керівництво), з питань виховання дітей у сферах, відмінних від предмета викладання. Їм також не вистачало конкретних практичних навичок викладання, можливості спостереження за уроками, які проводять досвідчені вчителі, та проведення тренувальних уроків [290, с. 109–110].

В Японії існує „Відкрита система отримання сертифіката викладача”, яка передбачає, що всі вищі навчальні заклади можуть надавати різні види сертифікатів. Після Другої світової війни з переходом на нову систему освіти постала проблема нестачі шкільних учителів у Японії, особливо для молодшої середньої школи (7–9 класи), яка стала обов’язковою для всіх дітей з 1947 року. Завдяки „Відкритій системі” була вирішена проблема нестачі вчителів, однак з’явилися й деякі проблеми.

Н. Морійосі зазначає: „Завдяки збільшенню кількості студентів, які заробляють кредити для отримання вчительського сертифіката (не тільки педагогічних факультетів), критична нестача приймаючих шкіл, так само як і досвідчених учителів-менторів, поставили під питання якість та ефективність такого короткого періоду практики викладання” [244, с. 420].

За словами Н. Сімахара, завдяки „Відкритій системі” коледжі та університети змогли надавати педагогічну освіту без прямого контролю з боку Міністерства освіти. Як наслідок, за цією системою вимоги для отримання сертифіката вчителя стали мінімальні щодо дисциплін професійного циклу і практичного досвіду [265, с. 453].

Реакція педагогів на виникнення об’єднаної системи педагогічної освіти була неоднозначною, адже в ній одразу виявились певні переваги та недоліки. Перевага була в тому, що така система дозволяла отримати значно більшу кількість учителів. Але багато хто вважав професіоналізм та компетентність

таких учителів досить сумнівним. Майбутні вчителі формально повинні були отримати блискучі знання та доречну професійну підготовку, але в дійсності більшість з тих, хто навчався в загальних університетах, не отримав достатньої педагогічної підготовки [145, с. 93].

Оскільки багато закладів надають педагогічну освіту в рамках „Відкритої системи”, важко встановити єдині критерії щодо педагогічних знань і навичок майбутніх учителів. Саме тому програми підготовки вчителів відрізняються за змістом залежно від університету.

Серед передумов запровадження програми входження вчителів-початківців у професію в Японії можна також виділити деякі особливості працевлаштування і перебування на посаді вчителя.

Сертифіковані фахівці, які склали іспит для працевлаштування, мають право викладати у школах префектур, де вони його проходили. Вчителі призначаються зі списку відповідно до потреб школи у кожній префектурі. Оскільки у вчителів відсутня можливість самостійно обирати місце призначення, то в цей час вони повинні пристосуватись не тільки до нової соціальної групи, а й до сільських або міських умов, до географічних особливостей тощо. Однією з функцій програми входження вчителів-початківців у професію є сприяння соціальній адаптації.

Традиційно педагогічна освіта завжди була більш зосереджена на початкових етапах підготовки вчителів. Звичайно, висока якість початкової підготовки педагогів є необхідною і важливою, однак її наявність не гарантує стовідсоткову готовність учителів-початківців до зустрічі зі змінами, що постійно відбуваються у школах [246, с. 12, 37].

У багатьох країнах зміни у початковій педагогічній освіті відбуваються більш повільно залежно від нових ролей і завдань, які стоять перед вчителями, тому що педагогічні курси навчання мають академічне, а не практичне спрямування. На противагу цьому, навчання на робочому місці часто є більш гнучким і орієнтованим на потреби вчителів-початківців, його зміст є більш гнучким і адаптованим до вимог часу [279, с. 19].

В Японії програма входження вчителів-початківців у професію підтримується на законодавчому рівні. Однак проведення стажування відбувається на префектурному рівні, й Міністерство освіти закликає керівників програми проводити її з найбільшою відповідністю до місцевих потреб.

Досліджуючи передумови виникнення програми стажування для вчителів-початківців, слід виділити наявність великого досвіду організації та забезпечення високої якості внутрішньо фірмової підготовки фахівців та історичні традиції корпоративної культури в Японії в цілому. Н. Пазюра зазначає: „Особливий інтерес становить досвід Японії, де концепція неперервності професійної освіти реалізується у політиці розвитку людських ресурсів як на державному рівні, так і на рівні підприємств. Ця країна демонструє вагомі досягнення внутрішньо фірмової підготовки виробничого персоналу в системі, що ґрунтується на історичних традиціях корпоративної культури та характеризується високоякісними показниками економічної діяльності підприємств, які забезпечують професійну підготовку свого виробничого персоналу” [123, с. 173].

А. Вайтхілл, аналізуючи японську систему менеджмента, зазначає: „Японські компанії значно частіше, ніж їх західні партнери, покладаються на професійні та інші внутрішні програми розвитку менеджмента... Щойно новий працівник поступає на службу в компанію, його відправляють приблизно на місяць на заняття вступного курсу” [12, с. 183].

Багато великих фірм у Японії навчають та тренують свої кадри самостійно. Створюються спеціальні програми інтенсивного навчання та тренінгу для працівників певної компанії. Навчання починається з моменту працевлаштування і триває протягом усієї кар'єри [90, с. 31].

Розширення підготовки персоналу підприємствами привело до того, що у 1975 р. навчання новачків проводило вже 65,3 % компаній [132, с. 125]. К. Мотохіса, досліджуючи останні зміни у неперервній професійній освіті Японії, наводить дані про те, що 98 % з 407 великих корпорацій проводять

програму вступного інструктажу. Інші види підготовки на робочому місці мають значно нижчі показники. Програма входження в професію є найбільш поширеним типом підготовки, яку проводять майже всі організації. Опитування керівників вищої ланки показує, що 52 % з них вважають таке тренування „дуже важливим” [245, с. 17].

Таким чином, можна сказати, що запровадження програми для вчителів-початківців є втіленням традиційного підходу японських компаній щодо навчання персоналу першого року призначення на робочому місці, відоме як *shinnin kenshu* (стажування для початківців).

Діяльність учителя пов'язана з численними обов'язками, які потребують багато часу після уроків і додають навантаження до напруженого графіка вчителів. Щодо педагогічного навантаження слід зазначити, що вчителі в Японії дуже зайняті. Я. Івата стверджує, що „необмежені завдання японських учителів викликають різні проблеми, такі як постійні стреси і вигорання” [220, с. 2]. Однак Ю. Хасегава та Й. Кудомі, досліджуючи професійне вигорання вчителів у п'яти країнах (Японія, Корея, Швеція, Великобританія та США), за результатом опитування визначили, що вчителі в Японії мають найменший рівень вигорання. Було також виявлено, що такі складні освітні питання, як залякування та фізичні конфлікти серед школярів, які дослідники часто згадують серед негативних аспектів освіти в Японії, викликають значно більше занепокоєння у вчителів США та Швеції. На відміну від останніх, вчителі Японії більш, ніж вчителі інших країн, занепокоєні загальними слабкими академічними досягненнями учнів і скаргами з боку батьків щодо якості викладання в школі [206, с. 6–7].

До 1970-х рр. вимоги до вчителів в Японії стосувались якісного викладання свого предмета, глибоких знань та повного володіння навичками викладання. Однак у результаті багатьох змін у суспільстві вимогливість батьків щодо шкіл та вчителів зросла. Серед причин можна виділити такі: зниження виховної функції сім'ї завдяки поширенню нуклеарної (простої) сім'ї та зростанню урбанізації; занадто велика конкуренція у сфері освіти



(зростання приватних шкіл дзюку); популяризація вищої освіти, в результаті чого багато батьків мали більш високий рівень освіти, ніж шкільні вчителі.

Таким чином, критика системи освіти Японії в цілому і вчителів зокрема привела до проведення третьої освітньої реформи. У 1988 р. Міністерство освіти змогло нарешті реалізувати свої давні плани (з 1950-х рр.) стосовно запровадження програми входження вчителів-початківців у професію, які раніше не могли здійснитися через сильний опір з боку Співки вчителів Японії, яка довгий час перешкоджала цьому.

Завдяки „Відкритій системі” не існує єдиних критеріїв щодо педагогічних знань і навичок майбутніх учителів, а програми підготовки відрізняються за змістом залежно від університету. Вимоги щодо дисциплін професійного циклу для отримання сертифіката є мінімальними. Саме тому для Японії характерним є відсіювання кандидатів на посаду вчителя на більш пізніх етапах професійного розвитку. Контроль за якістю кадрів з боку Міністерства освіти і префектурних Рад з освіти стає ретельнішим, починаючи з періоду працевлаштування та під час програми входження у професію, що триває один рік і співпадає з офіційним випробувальним терміном. Отже, однією з головних передумов запровадження програми для вчителів-початківців вважаємо намір Міністерства освіти посилити свій вплив на якість підготовки вчителів та, відповідно, на рівень викладання в школах, що привело б до покращення навчання учнів. Вищезазначені дії Міністерства були частково викликані тиском з боку батьків та громадськості щодо якості шкільної освіти.

До передумов запровадження програми можна також віднести деякі особливості педагогічної підготовки в університетах. Переважання теоретичного напрямку підготовки і короткий період педагогічної практики є причиною того, що вчителі не отримують достатньо практичної підготовки під час навчання у ЗВО. Саме покращення практичних навичок учителів-початківців, більш глибоке усвідомлення свого професійного покликання і

розширення знань з усіх проблем, з якими вони можуть зіткнутись, працюючи у школі, стали головними цілями програми.

На етапах працевлаштування та перебування на посаді вчителя також є свої особливості, які вплинули на цілі та зміст програми. Досліджуючи систему професійних фільтрів економічно розвинених країн І. Зязюн зазначає, що в Японії після закінчення університету необхідно скласти спеціальний іспит на придатність до педагогічної професії і одержати на неї ліцензію. Резюме надсилається до обраної префектури, якщо вона подала відомості про вакансії. На одне місце може бути 20–30 заявок. Префектура влаштовує свої іспити й, якщо вони успішно складені, департамент освіти заключає зі вчителем угоду з фіксацією, що той тепер знаходиться в штаті префектурних службовців, і направляється на роботу в школу [42, с. 19]. Отже, кандидати на посаду вчителя після успішного проходження іспиту на працевлаштування призначаються префектурними Радами з питань освіти і не мають можливості самостійно обирати школу. Сприяння соціальній адаптації та попередження дезадаптації, викликані новими умовами проживання та необхідністю пристосовуватись до нової соціальної групи, є однією з функцій програми.

Таким чином, можливість пристосувати підготовку на робочому місці до місцевих освітніх проблем, умов школи, орієнтувати навчання на потреби конкретних учителів-початківців є важливим чинником запровадження програми. Закономірним є той факт, що великий досвід організації та забезпечення високої якості підготовки нових працівників на робочому місці та історичні традиції наставництва в Японії поширились і на сферу освіти, втілюючись в офіційну програму стажування для вчителів першого року призначення.

### **Висновки до розділу 1**

Під час проведення огляду психолого-педагогічної літератури і досліджень з теорії японського освітнього менеджменту щодо проблеми професійної адаптації у системі освіти Японії було проаналізовано

різноманіття наукових визначень поняття „професійна адаптація” і розкрито психолого-педагогічний зміст поняття „професійна дезадаптація”. Досліджено чинники початкової адаптації й ключові характеристики роботи, які є важливими для професійної задоволеності та сприяють адаптації. Розглянуто теоретичні основи розвитку проблеми професійної адаптації в Японії, які формувалася під впливом теорії мотивації Ф. Герцберга і теорії професійної адаптації (TWA).

На основі аналізу наукових досліджень японських учених з проблеми дезадаптації було виявлено різноманіття наукових визначень поняття „шок при зіткненні з реальністю”, прийнятих у психолого-педагогічних літературних джерелах стосовно вчителів-початківців, і досліджено типи та причини їхньої дезадаптації. Проаналізовано чинники, які можна покращити з метою попередження початкової дезадаптації і висвітлено чинники після працевлаштування, які важливі для управління дезадаптацією.

Таким чином, вивчивши низку досліджень з теорії питання професійної та соціальної адаптації, проведених у Японії, можемо зазначити, що на становлення та розвиток теоретичних основ проблеми адаптації в Японії вплинули дослідження таких західних учених, як Р. Девіс, Л. Лофквіст, Д. Сьюпер, Е. Шейн, Ф. Герцберг, Дж. Хекмен, Г. Олдхем, Д. Холланд (професійна адаптація); А. Маслоу, А. Лазарус, Ф. Хайдер (соціальна адаптація). Перевірявши та розвинувши їхні ідеї з урахуванням національної специфіки японського освітнього менеджменту в своїх дослідженнях, японські вчені (Й. Вакамацу, Й. Іемото, К. Ісігуро, М. Масакі, Й. Мацумото, Й. Морімаца, Й. Ямамото та інші) створили достатнє теоретичне підґрунтя, яке дало поштовх для всебічної підтримки адаптації вчителів-початківців у Японії на законодавчому рівні. Зроблено висновок, що японські вчені (Й. Вакамацу, Й. Іемото, К. Ісігуро, Й. Морімаца та інші) у своїх дослідженнях приділяють велику увагу проблемі професійної та соціальної дезадаптації, вважаючи, що для шкільної освіти дезадаптація вчителів-початківців є причиною дуже

скрутного становища і стає невідкладною проблемою, яка вимагає термінового вирішення.

Виходячи з аналізу поглядів японських дослідників щодо попередження та управління дезадаптацією, було зроблено висновки щодо принципів, яких дотримуються у сприянні професійній адаптації вчителів-початківців в Японії. Серед них найбільш характерними є вплив на чинники до працевлаштування (профорієнтація, удосконалення змісту підготовки вчителів, відсіювання некомпетентних учителів), зміна чинників після працевлаштування (ОJT, покращення робочого оточення), зменшення навантаження вчителів-початківців у адаптаційний період, підвищення педагогічної майстерності протягом усієї педагогічної кар'єри.

На основі історичного аналізу становлення і розвитку системи підготовки на робочому місці й програми входження вчителів-початківців у професію нами було зроблено висновок, що первинна професійна адаптація вчителів-початківців здійснювалася як частина INSET з початку заснування нової освітньої системи у 1872 році. Під час введення програма підготовки на робочому місці була покликана підвищувати якість викладання вчителів, а практики, які використовувались з епохи Мейдзі, складають історичні передумови розвитку сучасної програми входження вчителів-початківців у професію в Японії.

Освітня Японії запозичали передові ідеї, концепції вчених інших країн: Й. Песталоцці (принцип безпосереднього сприйняття), Й. Гербарта, (концепція гербартівських ступенів), які мали вплив на підготовку і розвиток учителів-початківців. Значний внесок у розвиток методики викладання, що пов'язана з підвищенням педагогічної майстерності вчителів-початківців, зробили М. Скотт, Е. Шелдон, Т. Вакабаясі, Т. Сіраї та інші.

У результаті аналізу досліджень з питань походження сучасних форм і методів підготовки вчителів-початківців було виявлено, що з епохи Мейдзі з метою усунення професійної некомпетентності та підвищення педагогічної майстерності практикувалися первинні форми сучасної практики підготовки

вчителів-початківців, а саме: лекції, семінари, спостереження уроку досвідченого вчителя, інсценування викладання, дослідження уроку, урок-критика тощо.

Результатом проведеного аналізу наукових джерел була пропозиція періодизації основних етапів розвитку системи професійної адаптації вчителів-початківців у Японії.

Проаналізовано основні принципи підготовки вчителів у Японії та систему їхньої сертифікації. Висвітлено головні соціальні зміни та їхній вплив на сферу вищої освіти. Розглянуто національну політику щодо реформування системи професійної підготовки вчителів. Визначені проблеми педагогічної освіти в Японії та останні зміни, спрямовані на подолання цих труднощів. Досліджено заходи, яких вживає уряд для покращення стандартів якості підготовки вчителів і розвитку їхньої компетенції: поправки до Закону про сертифікацію педагогічних працівників, пропозиції щодо навчального плану педагогічних університетів тощо.

Особливістю підвищення кваліфікації вчителів у Японії є надання широкого діапазону підготовки від національного рівня до рівня індивідуального вчителя, залежно від цілей підготовки і професійного досвіду. У викладачів в Японії є безліч можливостей підвищення кваліфікації як на обов'язковій, так і на добровольчій основі. Всі вони покликані сприяти поліпшенню педагогічних навичок і навичок керівництва вчителів.

У результаті дослідження було виявлено, що основне відсіювання кандидатів на посаду вчителя в Японії відбувається на етапі працевлаштування й обов'язкової програми входження у професію, яка співпадає за часом з випробувальним терміном. Серед передумов, які вплинули на запровадження програми для вчителів-початківців, були визначені особливості педагогічної підготовки в університетах, працевлаштування та перебування на посаді вчителя. Однією з основних проблем учителів-початківців і досі вважається недостатній практичний досвід через невеликий період педагогічної практики під час навчання у ЗВО.

У результаті проведеного дослідження було встановлено, що основними чинниками на користь визнання програми на законодавчому рівні були підтримка професійного розвитку та сприяння професійній і соціальній адаптації вчителів-початківців.

Останні зміни, які відбувалися в галузі освіти Японії, свідчать про те, що уряд запроваджує реформи залежно від вимог, які висуває сучасність та які постануть перед учнями в майбутньому житті. Однак не всі нововведення позитивно сприймаються суспільством Японії, деякі з них натрапляють на опір та критику з боку освітян та ЗМІ. Саме тому інколи подальші зміни, які проводить МЕХТ, відображають повернення до традиційного підходу та заздалегідь прописаного навчального плану, що не сприяє підтримці інноваційної педагогіки. На наш погляд, успіх залежить не тільки від нововведень до навчального плану, але й від того, наскільки добре вчителі здатні їх використовувати. Отже, невід'ємною частиною успішності будь-яких освітніх реформ є якісна система підготовки педагогічних кадрів, комплекс заходів з адаптації вчителів-початківців та підвищення їх кваліфікації.

Підготовка на робочому місці вчителів в Японії була розпочата за місцевою ініціативою, однак, вважаємо, що активна участь центрального уряду у цій сфері допомогла підняти систему підтримки професійної адаптації на новий рівень. За більш ніж століття Японія накопичила багатий досвід з професійної адаптації вчителів-початківців і, на нашу думку, має незаперечні переваги у сфері професійної післядипломної освіти. З урахуванням історичних, культурних та соціальних особливостей програма стажування вчителів-початківців може бути моделлю для наслідування під час запровадження програм підтримки адаптації вчителів-початківців в інших країнах, зокрема в Україні.

Матеріали, які увійшли до розділу, опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій:

1. Лученко О. О. Останні тенденції й події в урядовій політиці з питання освіти в Японії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і*

*загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 36 (89). С. 272–279.

2. Лученко О. О. Деадаптація вчителів-початківців як психолого-педагогічна проблема професійної освіти в Японії. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків: Смугаста типографія, 2015. Вип. 50. С. 231–241.

3. Лученко О. О. Становлення і розвиток системи професійної адаптації вчителів-початківців як частини підготовки на робочому місці в Японії. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. Budapest, 2015. Issue. 69. P. 42–45.

4. Лученко О. О. Передумови запровадження програми входження вчителів у професію в Японії. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків: Видавець Рожко С. Г. Смугаста типографія, 2016. Вип. 55. С. 254–265.

5. Лученко О. О. Сучасні тенденції розвитку системи професійної підготовки вчителів у Японії. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. наук. праць ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Харків: друкарня № 18 ПЗ, 2015. Вип. XXXVIII. С. 162–173.

6. Лученко О. О. Теоретичні питання професійної адаптації у психолого-педагогічній думці Японії. *Новий Колегіум. Науковий інформаційний журнал*. Харків: ПФ „Колегіум”, 2015. № 4 (82). С. 96–101.

7. Лученко О. О. Останні тенденції й події в урядовій політиці з питання освіти в Японії. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали X наук.-прак. конференції молодих учених (м. Харків, 24–25 жовтня 2013 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. С. 64–66.

## РОЗДІЛ 2

### ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ АДАПТАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЯПОНІЇ

#### 2.1. Мета і завдання програми входження в професію

Офіційна назва однорічної програми підвищення кваліфікації для новопризначених учителів початкової, молодшої та старшої середньої муніципальних шкіл – shoninsha kenshu, яку дослівно можна перекласти як „стажування вчителів-початківців”. Однак у міжнародній практиці поширеним є термін „teacher induction”, який доречно перекладати як входження вчителів у професію. Для визначення того ж самого поняття українські дослідники використовували такі назви як „програма входження вчителів-початківців у професію” (О. Озерська, Т. Кучай), „система річного вступного інструктажу” (Т. Кучай), „система підготовки вчителів-початківців” (Т. Сverdлова), „стажування вчителів” (В. Синельник). Російські та інші закордонні вчені використовують назви „індукційна програма” (Е. Яковлева, І. Красилова); „інтернатура” – з англійської internship program (Б. Фріхс, Н. Сімахара, А. Сакаї). У нашому дослідженні переважно використовується термін „програма входження вчителів у професію”, який є найбільш поширеним, однак вищезазначені альтернативні назви також вважаємо прийнятними, як варіації того самого поняття.

У міжнародних дослідженнях з проблеми входження в професію вчителів не існує єдиного конкретного визначення даного поняття, а їхня різноманітність зумовлена тим, що існуючі програми мають різні цілі та завдання, а отже, відповідне призначення, яке і впливає на їхнє визначення. Важко концептуалізувати величезну кількість трактувань різноманітних прийнятих практик, які підтримують молодих учителів як на формальному, так і на неформальному рівні.



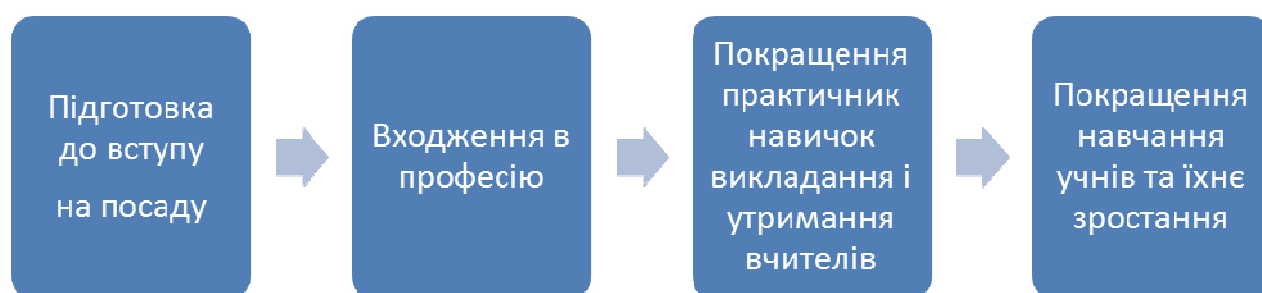
Е. Бріттон наводить чотири категорії, які описують суть входження в професію як: *процес* навчання, особливий *період* часу, специфічний *етап* у викладанні та *систему* [254, с. 3].

Наведені категорії схожі з баченням Ш. Фейман-Немзер щодо різнопланового визначення входження у професію: як фази у навчанні викладанню, як процесу соціалізації і як офіційної програми для вчителів-початківців [198, с. 1].

Часто програму входження у професію асоціюють лише з наставництвом, оскільки в деяких практиках не існує інших компонентів підтримки адаптації вчителів-початківців. Наприклад, за словами Е. Бріттон, програми, які функціонують у Сполучених Штатах, переважно зосереджені на наставництві [254, с. 1].

Г. Вонг розглядає входження у професію як систематичну, послідовну, всеохоплюючу підготовку і процес підтримки вчителів, тривалістю 2–3 роки, які згодом стають частиною професійного розвитку протягом всього життя з метою покращення і підвищення ефективності викладання [287, с. 42].

Р. Інгерсол вважає індукцію сукупністю програм, які містять орієнтацію, підтримку і керівництво вчителями-початківцями. Мета цих програм підтримки полягає в підвищенні продуктивності й утримання вчителів-початківців, тобто як поліпшити якість викладання і запобігти плинності кадрів серед учителів. Остаточною метою є покращення навчання учнів (див. рис. 2.1) [214, с. 203].



**Рис. 2.1. Теорія професійного розвитку вчителів**

Хоча загальною метою цих програм підвищення кваліфікації вчителів є підвищення продуктивності й утримання вчителів-початківців, аналогічно з процесами входження в інші професії, американські теоретики з цієї проблеми (Ш. Фейман-Немзер, Т. Генсер) визначили кілька загальних цілей, які можуть мати такі програми. Серед них соціалізація, адаптація, професійний розвиток і оцінка діяльності початківця [214, с. 203].

Підтримка адаптації молодих учителів у Японії здійснюється на основі програми стажування вчителів-початківців, яка є першою ланкою системи підготовки на робочому місці.

У 1998 р. Міністерство освіти визначило загальні цілі програм INSET для вчителів:

- надати можливість для самореалізації як вчителя, розширюючи професійний світогляд завдяки досвіду праці за межами школи;
- надати можливість для обмірковування викладання завдяки соціальному досвіду і, таким чином, розвинути відчуття професійного покликання у сфері освіти;
- сприяти розвитку чутливості до учнів та батьків, беручи соціальну участь на інших робочих місцях, де учасники-вчителі повинні мати справу з клієнтами, замовниками, колегами тощо [200, с. 10].

У 1988 р. було переглянуто Закон зі спеціального регулювання зайнятості педагогічного персоналу і включено пункт стосовно входження вчителів-початківців у професію (ст. 20, п. 2). Згідно з даним положенням стажування вчителів-початківців визначається як „проведення практичного тренування під час керівництва класом та предметом з питань, необхідних для виконання службових обов’язків серед новопризначених учителів початкової, молодшої та старшої середньої муніципальних шкіл упродовж одного року з дня їх прийняття”. Стажування вчителів-початківців, яке становить щонайменше 90 днів на рік, виконує роль підтримки професійного розвитку та адаптації [362, с. 2].

Не рідко вчителі, які отримали перше офіційне призначення з повною зайнятістю, мають попередній досвід викладання, оскільки раніше працювали як тимчасові вчителі (асистенти вчителя) або вчителі з неповним робочим днем. Інші працювали в приватних школах, де не потрібен вчительський сертифікат. Незважаючи на те, що такі вчителі вже мають попередній досвід викладання, всі, хто знаходяться на першому році викладання у муніципальних школах, повинні пройти програму входження в професію.

Мета і завдання програми стажування вчителів-початківців розкриваються у „Законі зі спеціального регулювання зайнятості педагогічного персоналу” [318] та детально узгоджені з інструкцією, яка запропонована відділом освіти МЕХТ для вчителів-початківців початкової та молодшої середньої школи [335].

У ст. 23 „Закону зі спеціального регулювання зайнятості педагогічного персоналу” зазначається, що „органи, які мають право призначати вчителів муніципальних початкових та інших шкіл (за винятком призначення за наказом уряду), повинні здійснювати практичне стажування (shoninsha kenshu) даних учителів на протязі одного року з моменту їх працевлаштування з питань, які є важливими у виконанні їх службових обов’язків” [318].

Отже, за проведення стажування вчителів-початківців відповідають префектурні відділи та Ради з питань освіти. Префектурні органи влади, як і інші роботодавці в Японії, готові робити головні інвестиції у своїх нових учителів, щоб забезпечити формування в них необхідних навичок та вмінь для успішної діяльності. Вони передбачають, що нові працівники вже мають необхідні знання, однак не обов’язково мають потрібні практичні навички. Тому префектурні органи влади беруть на себе зобов’язання забезпечити програму з входження у професію, що пропонує тривалу можливість навчатися у досвідчених учителів, перед тим як почати викладати повний робочий день [239, с. 196].

В адміністративному відношенні Японія розподілена на 47 префектур, які поділяються на 3862 муніципалітети. Не дивлячись на те, що

муніципалітети є складовою частиною префектури, на території яких вони знаходяться, з точки зору місцевого управління вони є незалежними. В кожній префектурі та в кожному муніципалітеті є Ради з питань освіти, що функціонують як незалежні виконавчі органи, які здійснюють керівництво у галузі освіти, науки і культури у своїх регіонах [109, с. 27].

Програма стажування підтримується на законодавчому рівні та МЕХТ здійснює її загальне керівництво. Однак здійснення стажування відбувається на префектурному рівні, й Міністерство освіти закликає керівників програми проводити її із найбільшою відповідністю до місцевих потреб.

Під час запровадження програми входження в професію Міністерство освіти опублікувало декілька моделей та прикладів, які школи можуть „використовувати як довідники для укладення щорічних навчальних планів”. М. Макі, голова комісії Міністерства освіти, яка створила програму входження вчителів-початківців у професію, зазначає, що „Ради з питань освіти префектур та міст спеціального призначення повинні були розробити основні та щорічні плани організації системи навчання”. Крім того, місцеві Ради з питань освіти мали доповнити свої плани підготовки на робочому місці для нових учителів, використовуючи плани надані префектурними Радами з питань освіти і Міністерства освіти [254, с. 274].

Використовуючи керівництва Міністерства освіти, префектурної та місцевої Рад з питань освіти, директори шкіл та вчителі-наставники розробляють річний план, який найкраще підходить до місцевих умов школи. Таким чином, зміст та методи впровадження стають найбільш детальними на шкільному рівні.

М. Паділла та Д. Райлі, досліджуючи програму входження вчителів у професію в Японії, зауважують, що керівники кожної школи, яку вони відвідали і яка мала вчителя-початківця, змогли показати свій план і стверджували, що програма була створена місцево. Однак під час дослідження різниці у структурі та варіацій у виконанні програми вони не знайшли суттєвих відмінностей у документаціях серед шкіл, які відвідали. Окрім того,

цьому плану не слідували прискіпливо. Він був більше схожий на попередній план потенційно можливих тем, які можуть обговорюватися або ні, оскільки пріоритет надавався, передусім, потребам окремого вчителя-початківця [254, с. 276].

О. Озерська, досліджуючи програму входження вчителів-початківців в Японії, зазначає, що її метою є систематизація процесу переходу від студента педагогічного навчального закладу до вчителя школи. Програма визначає ключові чинники успіху для тих, хто у перший рік роботи отримує позитивний досвід внаслідок спілкування з учителем-наставником і колегами-початківцями. Ця програма гарантує покращення практичних навичок учителів-початківців, більш глибоке усвідомлення свого професійного покликання і розширення знань з усіх проблем, з якими вчителі-початківці можуть зіткнутись, працюючи у школі [109, с. 179].

Масштабне дослідження програм входження вчителів у професію, яке було проведене Азійсько-Тихоокеанським економічним співробітництвом (далі АРЕС), ставило за мету описати існуючі програми країн Азійсько-Тихоокеанського регіону (загалом 11 країн-членів АРЕС) і надати детальну інформацію щодо обраних моделей, що вважаються найбільш успішними (Японія, Північна територія Австралії та Нова Зеландія). Японія була обрана завдяки великій відданості та державній етиці щодо професійного розвитку вчителів і їхнього входження у професію.

Країни-члени АРЕС виявляють такі п'ять найбільш поширених підстав для заснування та цілей запровадження програм входження вчителів у професію:

- ознайомити новачків з викладацькими обов'язками і культурою шкіл де вони будуть працювати;
- підвищити компетентність новачків, покращуючи їхні професійні навички;

- відсіяти або оцінити новачків, щоб переконатись, що вони зможуть виконувати свої професійні обов'язки і дійсно відповідають потребам конкретної школи;
- надати підтримку та наставництво, щоб допомогти пом'якшити перехід новачків від початківців до професіоналів (часто це складова частина досягнення однієї з вищезазначених цілей);
- запобігти плинності кадрів серед учителів у конкретній географічній місцевості або сфері викладання.

Найчастіше країни-члени АРЕС виділяли одну з двох цілей: ознайомлення новачка з культурою та очікуваннями школи або підвищення компетентності. Тільки Японія і Папуа – Нова Гвінея описали цілі, які підпадають під обидві категорії.

Забезпечення підтримки і наставництва, які зазвичай необхідні для підвищення компетентності та ознайомлення вчителів-початківців зі школою, були виділені Японією, Австралією, Сінгапуром та Америкою як призначення програми входження вчителів у професію. Ще однією з цілей програми також зазначали попередження плинності кадрів серед учителів. Наприклад, у деяких віддалених регіонах Австралії та Папуа – Нова Гвінея не вистачає вчителів з математики та природничих наук [267, с. 10].

Однак ця мета не є першочерговою в Японії, де конкурс на посаду вчителя традиційно високий. Професія вчителя є однією з найбільш оплачуваних серед державних службовців, що передбачено законом. Наразі професія вчителя є бажаною для молоді, особливо останнім часом, коли інші професії стають менш доступними або нестабільними в умовах загальної економічної ситуації. Під час тривалої фінансової кризи побоювання щодо роботи на приватних підприємствах зростають, у той час як учителі, як державні службовці, мають стабільне становище. Бути прийнятим до лав учителів вважається бути довічно працевлаштованим та отримувати зарплатню на рівні вище середнього. За даними на 2010 р., загальний конкурс по країні становив 6,3 кандидата на місце.

Окрім того, не тільки зарплатня приваблює компетентних молодих людей у викладацькій діяльності, передусім, це висока повага до вчителів у Японії. З початку заснування нової системи освіти в Японії (1872 р.) професія вчителя вважалася „священною”, її поважали батьки та громадськість у цілому. Вчителі повинні були мати благородний характер та високу професійну етику.

М. Макі вказує на те, що вчителі в Японії не схильні залишати професію, оскільки вважають її своєю кар'єрою. У зв'язку з цим первинною метою програми було не запобігання плинності кадрів, а покращення якості викладання і, як результат, поліпшення навчання учнів [254, с. 274].

Не зважаючи на це, деякі вчені (С. Ваїда, Ю. Камеяма) занепокоєні саме проблемою плинності кадрів серед японських учителів, і одним із головних завдань програми вони вважають підтримку адаптації та професійного розвитку. Вчені зазначають, що за даними МЕХТ (див. Додаток Б) чисельність вчителів-початківців, які залишають роботу у перший рік, продовжує зростати з 2003 р. і за 6 років зросла приблизно в 3 рази (з 111 вчителів до 317). Слід зазначити, що кількість прийнятих на роботу також зростає. Найвищий відсоток учителів-початківців, які залишили роботу у співвідношенні з кількістю прийнятих, склав 1,38 % в 2007 р. (317 із 24824 прийнятих на роботу) [336].

З одного боку, середній відсоток тих, хто кинув роботу з 2006 р., має тенденцію до зниження, але в 2009 р. знову почав збільшуватися. За даними щодо тенденцій найма за всіма видами діяльності Міністерства добробуту і праці Японії за 2009 р., середній відсоток 20-літніх, які залишили роботу на виробництві, становить від 16 % до 30 %. Більш того, є дані, що 40 % нещодавніх випускників ЗВО звільняються упродовж 3 років після працевлаштування. С. Ваїда і Ю. Камеяма зауважують, що порівняно з цим 1 % рівень вчителів-початківців, які залишили роботу, можна назвати достатньо хорошим показником [362, с. 1]. Ми також підтримуємо цю думку і вважаємо, що це свідчить про ефективність програми входження вчителів у професію, яка виконує функцію підтримки адаптації та професійного розвитку

вчителів-початківців. Однак зміни у чисельності викладачів, які залишили роботу, залежать не тільки від зусиль щодо адаптації працівників-початківців у системі самоврядування всіх шкіл, а й від впливу змін у суспільстві та економічній ситуації.

Міністерство освіти зазначає, що виконання щоденних шкільних обов'язків і проходження підвищення кваліфікації сприяють розвитку професійних якостей та вмінь учителів, які потрібно формувати відповідно до кожного життєвого етапу. Виокремлюють три етапи розвитку якостей та вмінь учителів: учитель-початківець, учитель з основного складу та керівник. На першому етапі вчителі-початківці мають основні теоретичні знання та базові практичні навички керівництва, які вони отримали під час курсу підготовки шкільного вчителя у ЗВО. Тому, щоб з початку призначення не виникло суттєвих труднощів у викладанні предмета та керівництві учнями, на цьому етапі важливо розвивати саме практичні вміння. Для вчителя-початківця необхідними вважаються такі вміння: викладання предмета, керівництво учнями, класне керівництво, виконання загальних службових обов'язків педагогічної роботи [317].

Національна рада з реформування освіти зазначає, що офіційною метою стажування вчителів-початківців є розвинення „практичних навичок викладання”, „відчуття професійного покликання” і „перспективи професійного розвитку” як вчителя, завдяки підготовці на робочому місці.

Під відчуттям професійного покликання або місії розуміється усвідомлення вчителями мети навчання. Незважаючи на те, що цьому терміну не дається чіткого визначення, він неодноразово підкреслювався у звітах уряду з питань реформи освіти після Другої світової війни. У переглянутому Законі про освіту (2006 р.) також наголошується на „важливості глибокого усвідомлення вчителями своєї високої місії та у зв'язку з цим необхідності запровадження заходів для розвитку і підвищення їх кваліфікації” [312, с. 6]. Н. Сімахара вважає, що поняття місії ґрунтується на перевіреному часом



припущенні, що вчителі мають особливу моральну відповідальність за процес навчання.

Широкі „перспективи професійного розвитку” пов’язані з громадським поглядом стосовно того, що вчителі повинні розвиватися, „отримуючи досвід роботи у бізнес-організаціях та інших установах, так само як і досвід участі у національних та міжнародних заходах” [266, с. 370].

Незважаючи на те, що Міністерство освіти найближчим часом не планує суттєвих змін в управлінні програмою [249, с. 126], останнім часом у багатьох органах місцевого самоврядування повністю переглядають стажування вчителів. Причинами цього є необхідність подальшої систематизації програми, пошук шляхів збереження якості стажування в умовах стрімкого зростання чисельності вчителів-початківців і скорочення бюджету освіти; запровадження заходів щодо вирішення складних шкільних педагогічних проблем; бажання чітко розподілити обов’язки між шкільною та позашкільною частиною стажування. Відповідно до цих змін коригуються також цілі та завдання програм.

У префектурі Канагава у 2007 р. запропонували основний план забезпечення та підготовки педагогічних кадрів і визначили „Образ ідеального вчителя” префектури. До нього увійшли три пункти: особистісні якості шкільного працівника і пристрасть до педагогічної роботи; розуміння та здатність вирішувати проблеми, які відбуваються через зміни у дітях та суспільстві в цілому; проведення на практиці посильних для дітей та зрозумілих уроків. У наслідок цього було не лише внесено зміни у стажування вчителів-початківців, а упорядковано всю систему стажування з метою збалансування трьох підрозділів: підвищення особистісних якостей, покращення здібностей у вирішенні завдань проблемного характеру, покращення навичок викладання. З 2008 р. у префектурі Канагава була запроваджена нова система стажування [360, с. 76].

Таким чином, у префектурі Канагава визначили такі цілі шкільної частини стажування вчителів-початківців:

1) курс покращення навичок викладання, що має на меті розуміння цілей навчального процесу, засвоєння необхідних основних знань, умінь та навичок керівництва предметом;

2) курс покращення здібностей у вирішенні завдань проблемного характеру, що має на меті розуміння освітніх завдань сьогодення і разом з цим засвоєння основних знань та навичок для керівництва класом, надання порад з питань виховання і побудови міжособистісних відносин;

3) курс підвищення особистісних якостей, що має на меті зростання усвідомлення та готовності до виконання професійних обов'язків як держслужбовця сфери освіти; покращення основних здібностей як члена суспільства, а також забезпечення розуміння місцевої громади та взаємозв'язку між учителями шляхом отримання досвіду різноманітної життєвої діяльності [360, с. 81].

У префектурі Ямагава у 2009 р. почали дослідження всієї системи підвищення кваліфікації вчителів. Було переглянуто й упорядковано її етапи залежно від кількості років учительського досвіду. Стажування вчителів-початківців було визначено першим кроком загальної системи підвищення кваліфікації. Було переглянуто такі пункти:

1. З'ясування систематичного характеру стосувались визначення загального плану стажування, яке включало шкільну частину, позашкільну та навчальні подорожі.

2. Здійснено аналіз і чітко визначено якості, вміння та навички, які засвоюються під час стажування.

3. Переглянуто розподіл та назву етапів. Наприклад, період з першого по п'ятий рік після призначення на посаду вчителя, до якого входять вчителі-початківці, було названо „початковим періодом і періодом зростання”.

4. Щодо з'ясування завдання стажування, то залежно від етапів було чітко визначено зміст кожного з них [360, с. 83].

Початковий період і період зростання передбачають засвоєння таких здібностей під час шкільної та позашкільної частини стажування:

1. Загальнолюдські здібності: суспільні здібності, які відповідають віку, комунікативні здібності.

2. Управлінські здібності: керівництво групою, класне керівництво.

3. Здібності до вирішення освітніх завдань: інформаційні та комунікаційні технології, інформаційна етика; знання авторського права, розуміння освіти для дітей з вадами розвитку; активне вдосконалення керівництва; здібності до надання консультацій з питань виховання.

4. Здібності у викладанні предмета: основні здібності навчання, розуміння дитячої психології учнів, широкі знання спеціальності, зміцнення навичок викладання спеціальної дисципліни.

5. Усвідомлення свого покликання і філософії освіти: прагнення до вдосконалення управлінських здібностей та пристрась до освіти; любов до дітей, почуття відповідальності та усвідомлення себе як держслужбовця [360, с. 84].

В усіх органах місцевого самоврядування докладають зусиль до підвищення якості стажування і дбають про покращення стажування вчителів-початківців, проводячи обов'язкове анкетування після закінчення програми.

Ми поділяємо думку японської дослідниці С. Ваїда, яка проаналізувала і узагальнила цілі та завдання програми входження вчителів-початківців у Японії. Вона зазначає, що після проходження стажування очікуються такі результати:

1. *Покращення особистісних якостей.* Розширення кругозору і розвиток загальних здібностей завдяки лекціям, які дають уявлення про освіту в цілому, та завдяки взаємообміну між різними типами шкіл.

2. *Покращення навичок викладання.* Забезпечення вдосконалення навичок, необхідних для проведення уроків, головним чином завдяки проведенню дослідження уроку (lesson study).

3. *Покращення здібностей до практичних досліджень.* Підтримка самостійних досліджень та самовдосконалення завдяки проведенню аналізу свого практичного досвіду і презентації результатів свого дослідження.

4. *Підтримка адаптації та розвиток здатності до вирішення питань проблемного характеру.* Попередження дезадаптації, яка виникає через зіткнення з труднощами. Підтримка здатності до вирішення проблемних питань завдяки підвищенню можливостей спілкування між учителями-початківцями, наданню порад та завчасному забезпеченню необхідною й актуальною інформацією [360, с. 89].

## **2.2. Зміст, методи і форми впровадження програми входження в професію вчителів-початківців**

Практика підтримки вчителів-початківців в Японії визнається як одна з найбільш успішних і ефективних у світі. Про це свідчать численні міжнародні порівняльні дослідження вчених з найкращих практик входження в професію й аналітичні матеріали зарубіжних організацій (Е. Бріттон, Е. Хоу, К. Фултон, Д. Московіц і М. Стефенс, Г. Вонг, Л. Пейн, С. Стерн; Національний науковий фонд (NSF), Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD), Азіатсько-Тихоокеанське економічне співробітництво (APEC)). Критеріями оцінки успішності програми є рівень підтримки початківців і збереження кадрів. Як результат, підтримку адаптації вчителів у Японії вважають показовою практикою, гідною подальших досліджень (Е. Бріттон, Е. Хоу, К. Льюїс, Н. Сімахара, А. Сакаї, Г. Стівенсон, Д. Стіглер).

Проблема запровадження програми входження вчителів-початківців у професію в Японії розглядається у працях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як С. Ваїда, Й. Ісіхара, Ю. Камеяма, Т. Кучай, М. Макі, Д. Нохара, Х. Одзіма, О. Озерська, М. Паділла, Д. Райлі, Н. Сімахара.

В Японії відповідальність за постійне навчання викладачів за винятком їхньої професійної освіти розподіляється на трьох рівнях: 1) МЕХТ, яке встановлює національну політику в галузі освіти вчителів, фінансує різні служби на всіх рівнях, а також виділяє кошти на деякі програми для вчителів, які доступні по всій країні; 2) Ради з питань освіти 47 префектур та 12 міст

спеціального призначення, які створили освітні центри для підтримки та підготовки вчителів у місцевому регіоні; 3) місцеві школи, які планують та здійснюють багато формальних та неформальних навчальних заходів для своїх співробітників.

Національний центр розвитку вчителів було створено з метою реалізації національних програм навчання в централізованому порядку. Окрім інших функцій, які зазначалися раніше, NCTD також надає навчальні програми вчителям, які повинні відігравати провідну роль у префектурах з питань освітньої політики, оскільки останнім часом виникла гостра потреба в підготовці вчителів з практичними якостями лідерів [67, с. 345]

Як було зазначено раніше, в Японії існують різні за структурою типи систем стажування (*kenshū*). *Перший тип* – це керівництво „зверху” системою підготовки на робочому місці по всій країні. Це типовий приклад централізованої ієрархічної системи японської освіти. У цьому виді стажування Міністерство освіти пропонує законодавчу основу для розвитку вчителів, якій слідує префектурні ради з питань освіти. Воно також фінансує деякі програми INSET, доступні для вчителів по всій країні. Така структура широко розвивалась з початку 1960-х років.

*Другий тип* стажування – це довгострокова підготовка, яку фінансують префектурні ради з питань освіти для обраних учителів з повною зайнятістю, які навчаються за магістерською програмою в національних університетах і отримують стипендію від уряду. Ради з питань освіти (у 47 префектурах та 12 містах спеціального призначення) засновують Освітні центри для підтримки і підготовки вчителів місцевого району.

*Третій тип* стажування пропонується на шкільному рівні, де вчителі беруть на себе відповідальність і допомагають та спрямовують своїх молодих колег. Місцеві школи планують та здійснюють багато формальних та неформальних навчальних заходів для своїх співробітників. Останній тип стажування являє собою велику кількість національних спілок учителів, які є повністю незалежними від контролю та фінансів уряду [200, с. 9], [286, с. 3].

В Японії існує *система підтримки вчителів до офіційного працевлаштування*. Вона спрямована на тих, хто успішно склав іспит і був зареєстрований у списку кандидатів на працевлаштування. Дана система включає обов'язкову формальну частину і необов'язкову частину попереднього стажування. Передусім, з початку жовтня до кінця листопада усіма Радами з питань освіти для кандидатів проводяться збори-інструктаж, під час яких надають пояснення щодо щорічних умов прийняття на службу і графіка, за яким все відбувається.

Крім того, останнім часом у більшості префектур та міст спеціального призначення існує тенденція раннього працевлаштування, коли попередній прийом на роботу відбувається у жовтні. Так, наприклад, у 2010 р. у 42 із 65 випадків попереднє працевлаштування відбувалося у жовтні [352, с. 175]. Це дає можливість здійснювати додатковий вид стажування до початку роботи.

Рада з питань освіти міста Токіо з 2013 р. запровадила для вчителів муніципальних шкіл „Курс лекцій з розвитку практичних навичок керівництва до працевлаштування”, який кандидати проходять до офіційного вступу на посаду з листопада по лютий. Головною метою даного курсу є засвоєння практичних навичок керівництва класом та навчальним предметом, тобто отримати основні знання для безболісного початку виконання службових обов'язків на посаді вчителя. Під час *першої частини курсу* лекцій щодо керівництва класом та навчанням проходять також такі теми як освіта дітей з особливими потребами і налагодження довірчих відносин з батьками. На цих лекціях має бути присутній весь склад майбутніх учителів, оскільки навчання є обов'язковим.

*Друга частина курсу* щодо керівництва предметом і вирішення освітніх завдань не є обов'язковою для всіх учасників й містить такі лекції:

- покращення практичних навичок керівництва фізичним вихованням (за участю бажаючих зі списку майбутніх учителів початкової школи);

- покращення практичних навичок викладання природничих дисциплін (бажаючи зі списку майбутніх учителів початкової школи);
- покращення практичних навичок керівництва моральним вихованням (повинні бути присутні всі майбутні вчителі);
- покращення практичних навичок викладання іноземних мов (всі вчителі початкової школи і бажаючи зі списку вчителів молодшої та старшої середньої школи) [303, с. 9].

Окрім курсу лекцій, які передбачені Радою з питань освіти м. Токію, всі муніципальні школи, в яких новопризначені вчителі будуть працювати, відповідно до своїх умов надають можливість отримати різноманітний досвід педагогічної праці. Нові вчителі у березні можуть брати за власним бажанням участь у стажуванні, яке триває декілька днів. Форми стажування такі: відвідування уроків, ознайомлення зі школою та її можливостями, допомога у загальних шкільних обов'язках, допомога у підготовці до нового навчального року, дослідження навчальних матеріалів, допомога в освітній діяльності.

Кандидати також мають можливість, відкривши персональну сторінку на сайті для кандидатів на посаду вчителя муніципальної школи м. Токію, одержати різноманітну корисну інформацію, щоб бути готовим до початку робочої діяльності. Зокрема, це електронне навчання, відео-курс лекцій, корисні посилання, оголошення освітнього бюро м. Токію, статті щодо готовності стати вчителем тощо. Електронне навчання відбувається у формі множинного вибору відповіді на питання практичного характеру. Наприклад, питання стосовно поведження з особистою інформацією: „чи можна вчителю викладати у соціальній мережі нотатки із повсякденного шкільного життя, приховавши імена учнів?” [303, с. 9].

У м. Йокогама також передбачена підтримка майбутніх учителів до початку праці. У січні проводиться об'єднана конференція для новопризначених учителів, під час якої є можливість запитати старших колег про те, що є важливим для вчителя або попросити дати поради тим, хто приїхав з інших міст. Директори шкіл розповідають про те, що очікують від

вчителів-початківців. Об'єднавши учасників у міні-групи за різним місцем народження, типом школи, предметом викладання і включивши у кожен групу одного досвідченого вчителя, проводять неформальні бесіди. Це допомагає знайти приятелів-однолітків, які підтримують дружніми порадами і після початку праці. Кожного року в таких конференціях беруть участь приблизно 300 нових учителів.

У березні у м. Йокогама для вчителів-початківців відбувається стажування у формі лекцій і практичних занять у групах, є також стажування у школах. Серед тем, які мають місце такі: „Основні принципи як члена суспільства”, „Освіта у м. Йокогама”, „Розуміння учнів і керівництво ними”, „Підготовка уроку”, „Розуміння і керівництво учнями, які потребують особливої підтримки”, „Комунікація” тощо [355].

Таким чином, система попереднього стажування початківців включає проведення зборів-інструктажу, конференцій; обов'язкову частину і факультативну частину курсу лекцій, надання можливості електронного навчання тощо. Вважаємо, що практика стажування до офіційного працевлаштування має позитивний результат, оскільки проходження такої підготовки, без необхідності поєднання зі своїми професійними обов'язками, допомагає зменшити напруження на початку педагогічної діяльності, підготуватись до праці на посаді вчителя, ознайомитись зі шкільною діяльністю, отримати різноманітний досвід виконання шкільних обов'язків, познайомитись з колегами.

Програма входження в професію – це перший етап системи підвищення кваліфікації вчителів. Усі вчителі Японії повинні брати участь у програмах INSET, які фінансує уряд, на 1, 5, 10 і 20-му році праці. Програма для новачків починається з першого дня працевлаштування і триває протягом одного року.

Японська модель програми входження в професію передбачає суттєве залучення ресурсів. Дані щодо вартості програми наведені у Додатку В [249, с. 107]. Міністерство вимагає, щоб програма тривала щонайменше 90 днів на рік. Однак багато шкіл відводять на неї навіть більше часу.



Зміст програми визначає шкільна і позашкільна частина, навчальні подорожі, семінари та круїзи. Міністерство освіти Японії розподіляє зміст програми входження вчителів у професію на сім широких категорій:

- *основні знання*. Дає новачкам всебічний погляд на школу і шкільне життя, включає такі теми, як „Сучасний стан шкільної освіти”, „Курс навчання і складання навчального плану”, „Реалізація цілей шкільної освіти”, „Обов’язки вчителя”, „Система управління школою”, „Підвищення кваліфікації вчителя”, „Вирішення освітніх питань”, „Освіта для учнів з особливими потребами”, „Отримання досвіду в інших навчальних закладах і на підприємстві”. Більшість цього компоненту проводиться поза школою;

- *керівництво класом*. Містить методи організації й управління класом і учнями. Включає такі теми: „Значення і планування класного керівництва”, „Забезпечення співробітництва з батьками”, „Керівництво справами класу протягом року”. Більшість заходів цього компоненту відбувається у школі;

- *керівництво предметом*. Уключає планування й аналіз класного викладання. Містить такі теми: „Основні навички керівництва предметом”, „Проведення уроку”, „Дослідження уроку” і численні „Спостереження уроків” вчителем-наставником або вчителем-предметником. Навчання з цього компоненту проводиться в основному в школі;

- *моральне виховання* включає планування і викладання уроків відповідного змісту, спостереження вчителем-наставником. Воно передбачає такі теми: „План керівництва моральним вихованням”, „Підвищення морального виховання”. Дані теми викладають як у школі, так і за її межами;

- *особливі види діяльності* відбуваються у спортивних гуртках і клубах, які проводяться після школи і в яких вчителі беруть активну участь. Теми у цій категорії такі: „Виховне значення особливих видів діяльності”, „Практика планування, покращення засобів керівництва й оцінювання шкільних заходів і діяльності класу”, „Покращення засобів керівництва та

оцінювання діяльності учнівської ради та гуртків”. Дані теми викладають як у школі, так і за її межами;

- *інтегровані заняття.* Дана категорія містить такі теми: „Суть і завдання інтегрованих занять”, „Створення загального плану занять”, „Проведення навчальної діяльності”, „Особливості і методи оцінювання”;

- *керівництво учнями. Професійна орієнтація.* Дана категорія роз’яснює, як впливати на учнів у групах та індивідуально. Містить такі теми: „Відносини вчителя та учня”, „Розуміння учнів”, „Покращення навчальних консультацій”, „Похвала та догана учнів”. Ці теми викладають під час шкільної і позашкільної частини стажування [335], [254, с. 276].

Отже, зміст програми зосереджено на ознайомленні як з навчальними, так і з позанавчальними обов’язками, які повинен виконувати вчитель. Детальний приклад змісту програми складений МЕХТ наведено у Додатку Г [335].

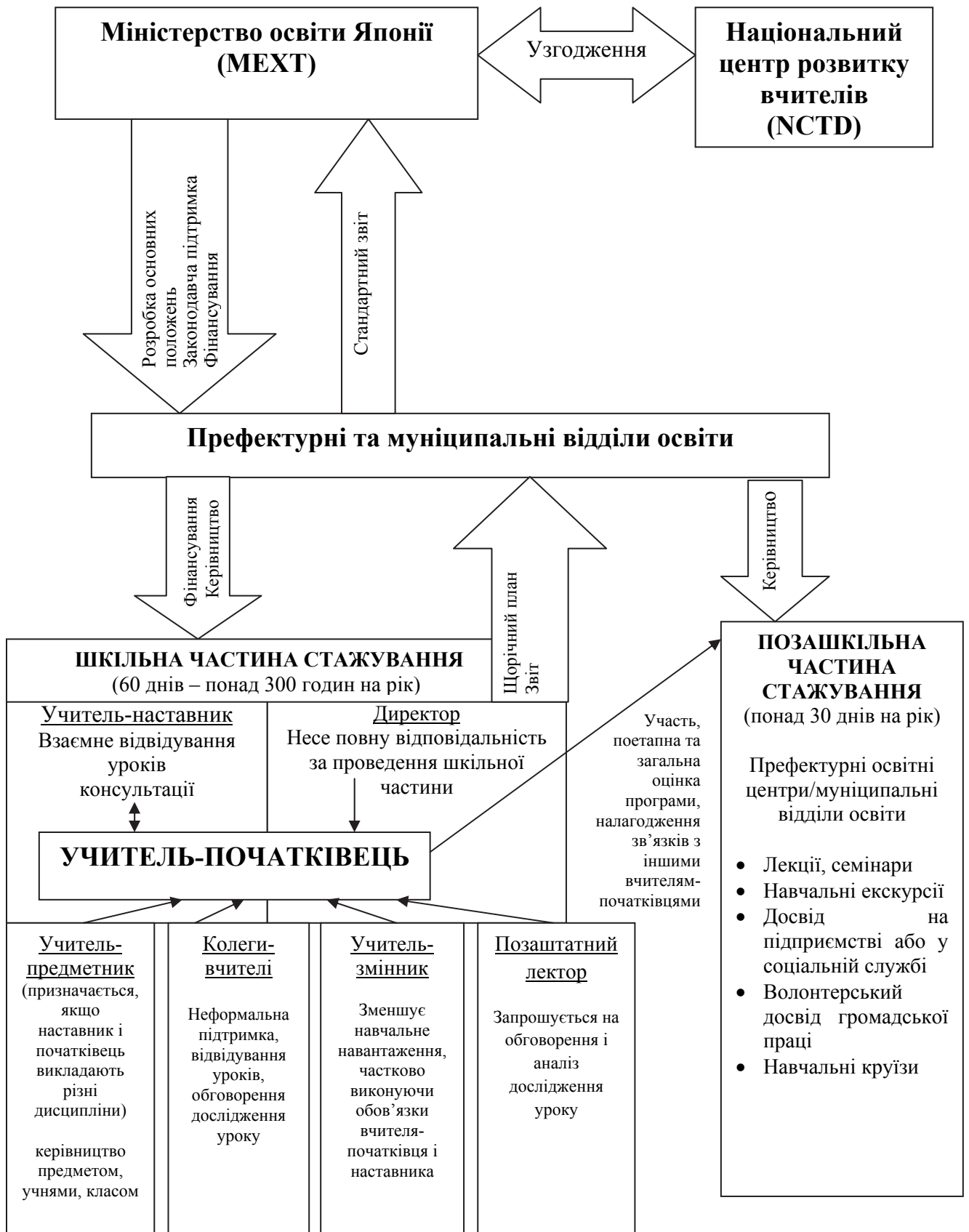
Таким чином, *зміст* заходів, які визначає шкільна частина програми, передбачає ознайомлення з основними аспектами системи освіти і шкільного життя, методами керівництва класом та учнями, підготовку з викладання предмета, складання планів уроку, ознайомлення з методами проведення шкільних позакласних заходів, підготовку до морального виховання, орієнтацію зі спілкування з батьками, вивчення відносин шкільної спільноти.

Авторську систему стажування вчителів-початківців представлено на рис. 2.2.

**Методи** впровадження програми входження вчителів-початківців у професію:

1. *Шкільна програма підготовки.* Здійснюється під керівництвом призначеного вчителя-наставника і триває 60 днів (2 дні щотижня – загалом 5–10 годин протягом навчального року, що становить більш ніж 300 академічних годин на рік).

2. *Позашкільна програма підготовки.* Проходить під керівництвом префектурного Освітнього центру протягом 30 днів (1 день щотижня). Вона також включає:



**Рис. 2.2. Система стажування вчителів-початківців у Японії.  
Ключові елементи обов'язкової програми**

а) виїзні семінари. Практичні заняття, які тривають протягом п'яти днів, як частина позашкільної програми;

б) навчальні круїзи. Міністерство освіти організує для обраних за рекомендаціями Ради освіти префектури вчителів-початківців навчальний морський круїз, який триває 10 днів.

*Шкільна частина програми* має найбільшу кількість навчальних днів. Підготовка учителів-початківців проходить у формі відвідування вчителями-наставниками занять початківців, відвідування відкритих занять досвідчених учителів, спільне проведення уроків (team-teaching), проведення відкритих уроків та консультацій з учителями-наставниками та іншими вчителями. Консультації передбачають підтримку в складанні навчального плану, детальне обговорення плану уроку, методики проведення, вибору навчальних матеріалів, оцінювання учнів, керівництва та взаємодії з учнями, стратегій вирішення питань проблемного характеру, успіхів та невдач під час занять. Організуються також відвідування інших шкіл і освітніх установ. Неофіційною частиною шкільної програми та характерною рисою шкільної політики є можливість отримати поради від інших колег-учителів, які традиційно відчують відповідальність, як старші члени колективу.

Приклад тижневого графіка для вчителя-початківця, вчителя-наставника і вчителя-предметника наведено у Додатку Д [249, с. 110].

Програму входження вчителів-початківців у професію забезпечують:

1) *відділи освіти префектур і міст спеціального призначення*. Вони беруть на себе першочергове зобов'язання забезпечити програму з входження у професію і відповідають за її проведення. Розробляють і пропонують річні плани навчання (для шкільної та позашкільної частини), які засновані на рекомендаціях наданих МЕХТ і відповідають місцевим умовам праці. Ради освіти проводять конференції директорів, інших адміністративних працівників, учителів-наставників, учителів-предметників з метою забезпечення належного змісту програми. Розробляють посібники та інші настановні тексти для вчителів-початківців і їхніх наставників. Окрім цього, відділи освіти

співпрацюють з Національним центром розвитку вчителів, узгоджуючи і обговорюючи основні положення програми, особливо з питань надання настанов для директорів, заступників директорів, шкільних посадових осіб і вчителів-інструкторів;

2) *директор школи*, який повністю відповідає за шкільну частину програми. На початку навчального року він подає до Ради освіти річний план, який найбільше відповідає місцевим умовам школи, а наприкінці року звітує за результатами проведення програми і змінами, які можливо було внесено до початкового плану, включаючи коментарі та зауваження всіх учасників програми. Директор також стежить за тим, щоб інші шкільні вчителі підтримували початківця;

3) *учитель-наставник*, який закріплюється за кожним молодим вчителем і є найбільш значущою, ключовою особою під час проведення програми;

4) *учитель-предметник*, який призначається у разі, якщо учитель-наставник і вчитель-початківець молодшої або старшої середньої школи викладають різні дисципліни;

5) *учитель-змінник*, який дає змогу зменшити навчальне навантаження вчителів-початківців і наставників, частково беручи на себе їхні адміністративні та викладацькі обов'язки. Відповідні витрати розподіляються порівну між префектурним та національним урядом.

Шкільна частина підготовки (*kōpai-ken*) є однією зі складових програм INSET, яка заснована на практиці викладання. Вона містить три компоненти програми підготовки: лекційна частина, семінари, обговорення на основі спостереження уроку.

Під час лекційної частини вчителі отримують останню актуальну інформацію про тенденції досліджень і політику в галузі освіти з боку викладацького складу і керівників, головним чином, під час літніх канікул. Під час семінарів шкільні вчителі, отримуючи настанови методистів, практикуються, як використовувати медійні засоби, як робити штучне дихання тощо. Обговорення уроків – це найбільший компонент шкільної частини

INSET. Учителі набувають корисні практичні знання, які допомагають їм вирішити свої проблеми у викладанні.

У табл. 2.1 наведено приклад річного графіку проведення шкільної частини підготовки у муніципальній початковій школі [177, с. 2].

Таблиця 2.1

**Приклад річного графіку проведення шкільної частини підготовки у муніципальній початковій школі**

	Місяць року											
Компонент підготовки	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
Лекції	■	■										
Семінари	■											
Обговорення у групі		■	■			■	■	■	■		■	
Обговорення усім колективом		■			■							■

←————→      ←————→      ←————→      ←————→  
 1-й семестр      літні канікули      2-й семестр      зимові канікули      3-й семестр

В Японії розробка та удосконалення індивідуальних уроків вважається основним шляхом для покращення викладання та навчання. Кожен учитель-початківець проводить два або більше відкритих уроки на першому році викладання. За уроком спостерігають посадова особа з префектурної ради освіти, учитель-наставник, директор школи або завуч та інші вчителі школи. Іноді запрошують зовнішнього експерта, який має значний досвід з дисципліни, щоб підтримати процес обговорення і аналізу. Нові вчителі готуються до уроків протягом кількох тижнів, а критика, яку вони отримують, – це ключова частина їхнього розвитку на робочому місці. Д. Стіглер і Д. Хіберт вважають ці уроки і їхній подальший відкритий аналіз ключовим видом діяльності в шкільній частині стажування [269].

Термін вивчення уроку (англ. lesson study) був висунутий авторитетним науковцем М. Йосіда у 1999 р. для опису методу співпраці, в якому вчителі

планують урок для дослідження, проводять і спостерігають за ним, переглядають і повторно проводять його у циклі професійного навчання. М. Йосіда переклав слова „вивчення уроку” з японського терміну „jūgyōkenkyū”, який складається з двох слів, „jūgyō” означає урок і „kenkyū” – вивчення або дослідження. У процесі дослідження уроків у Японії, як правило, бере участь вся школа, що вимагає часу і продуманої співпраці у розробці, навчанні, спостереженні та перепідготовці уроків. Цілі включають вдосконалення навчальної практики, а також розробку навчальних програм [209, с. 1-2].

Метод *навчання під час викладання* використовується не тільки у програмі стажування, але і під час практики студентів-майбутніх учителів та досвідченими вчителями, які хочуть покращити своє викладання.

Дослідження уроку складається з трьох елементів: „вивчення навчальних матеріалів”, „експериментальний урок” і „обговорення уроку”. Т. Баба і М. Кодзіма називають це етапами „планування-виконання-спостереження” (Plan-Do-See). Уявлення про процес дослідження уроку дає рис. 2.3 [278, с. 227].



**Рис. 2.3. Процес дослідження уроку**

„Вивчення навчальних матеріалів” починається з вибору тем і продовжується послідовністю дій, пов'язаних з навчальними матеріалами, від детального аналізу змісту підручників, для отримання глибокого уявлення про їхні основні якості, до концепції та побудови уроку, який підходить до реальної ситуації конкретних учнів, шляхом складання плану уроку. Вчителі спільно працюють на шляху досягнення конкретної мети. Вважається, що вивчення навчальних матеріалів допомагає уточнити незрозумілі моменти, підтвердити та зміцнити зміст знань, необхідних для ефективного навчання теми. Інакше кажучи, дослідження уроку – це частина вивчення навчальних матеріалів так само, як і вивчення матеріалів є частиною уроку [278, с. 227-228].

Складання планів уроків вимагає, щоб вчителі добре розуміли потреби своїх учнів, попередні знання та неправильні уявлення. Викладачам пропонується передбачити проблеми, які можуть виникнути в учнів на уроці, та підготувати відповідні стратегії для допомоги.

Після етапу планування вчитель проводить урок на основі плану. Цей план уроку зазвичай копіюється та розповсюджується кожному спостерігачеві. Кількість колег, які присутні на уроці, залежить від мети конкретного дослідження уроку. Якщо це вивчення уроку предметною групою або вчителями однакових класів навчання, то кількість спостерігачів зазвичай менша. З іншого боку, коли вивчення уроку проводиться на великій науковій зустрічі, у роботі візьмуть участь десятки спостерігачів, включаючи експертів з навчального плану та викладачів вищої освіти. У кожному випадку учасники уважно стежать за тим, що роблять вчитель та учень. Спостерігачі уважно прислухаються до учнів, і роблять нотатки критичних зауважень на плані уроку з приводу поведінки вчителя та учнів стосовно досягнення результатів уроку. Спостережні нотатки слугують свідченням для подальших дискусій під час обговорення після уроків [251, с. 64].

У більшості випадків відразу після уроку слідує його обговорення (обмін думками щодо уроку). Якщо час або графік не дозволяє, то воно може



відбутися пізніше того самого дня. Засідання, зазвичай, починається з того, що вчитель пояснює цілі уроку, розповідає про те, на що була зосереджена увага у плані уроку. Після цього всім спостерігачам пропонується сприяти вдосконаленню уроку. Вони висловлюють свою думку або задають питання по черзі, роз'яснюючи цілі уроку або коментуючи, на основі власного досвіду, такі питання, як навчальна діяльність дітей під час експериментального уроку, роль учителя, інші методи навчання тощо, таким чином розгортається активна дискусія. Спостерігачі визначають сильні сторони чи хороші аспекти та виявляють складнощі. Коментарі щодо останніх повинні супроводжуватися пропозиціями та альтернативами [278, с. 228]; [251, с. 64].

Таким чином, у стандартному циклі „дослідження уроку” можна виділити такі послідовні етапи:

1. Вибір досліджуваної теми та формулювання плану уроку (Plan).
2. Проведення уроку та спостереження (Do).
3. Оцінка й обговорення (See).
4. Переосмислення уроку (Plan).
5. Повторне впровадження зміненого уроку (Do).
6. Оцінка й обговорення (See).
7. Обмін результатами (документування даних та звіт).

В Японії викладання вважається відкритою діяльністю. Вчителі-початківці мають регулярну можливість спостерігати уроки інших учителів-початківців, учителів-наставників та інших учителів як у своїй, так і в інших школах. Не потрібно жодних спеціальних домовленостей і викладання організовано таким чином, щоб забезпечити такі відкриті спостереження. Метод настільки універсальний, що всі викладачі вважають його ефективним. Однак Г. Вонг і М. Паділла у своїх дослідженнях, зауважують, що найбільш важливим чинником є те, що саме урок підлягає критиці, а не вчитель [288, с. 382], [254, с. 287].

Н. Сімахара підтверджує популярність дослідження уроків у японських школах і зауважує, що викладачі погоджуються щодо цінності таких уроків

оскільки вони, можливо, є найбільш ефективним способом посилення критичного переосмислення викладання і таким чином покращують його. Вчителі впевнені, що вони професійно зростають завдяки підготовці до дослідження уроків і спостереженню з боку колег у класі [263].

За словами Я. Огура (ст. наукового співробітника Національного інституту дослідження політики у галузі освіти): „Наші вчителі вважають себе професіоналами, але ніколи не впевнені у своєму професіоналізмі. Вони на шляху неперервного навчання, і цьому немає кінця. Це означає, що ніхто не може бути цілком упевненим у своєму професіоналізмі. Їм завжди чогось бракує. Така свідомість є дуже важливою, тому що під час lesson study вони можуть говорити все що завгодно про урок, який хтось провів, і вчителі уроків готові прийняти все і обмінюватися ідеями. Я думаю, що така атмосфера буде не легкою в іншому контексті” [276, с. 5].

Зараз, окрім Японії, дослідження уроку використовується в країнах південно-східної Азії (Індонезія, Малайзія, Сінгапур, Гонконг і Китай), в Ізраїлі, Південній Америці, Південній та Східній Африці (Кенія) і в Австралії. Цей підхід застосовується так само і в західних країнах, у тому числі в США, Великобританії, Швеції і Канаді.

За зауваженням О. Білик, в Україні існує практика, схожа на метод „вивчення уроку”, а саме відкритий урок, однак його першочерговою метою є не вдосконалення самої схеми проведення уроку, а скоріше оцінка індивідуальних можливостей та особистих досягнень учителя. В Японії даному аспекту надається мінімальна увага: важливий не вчитель, а спосіб викладання та його результативність, який в разі ефективності може бути перейнятий іншими вчителями та стати основою для навчального плану. Завдяки усвідомленню свого впливу на навчальний процес, вчителі відчують власну значущість і отримують більше задоволення від своєї роботи [10, с. 135].

Одним із суттєвих чинників успішності проведення шкільної частини програми є *збалансованість розподілу вчителів-початківців*. Префектурні

Ради освіти через муніципальні відділи освіти призначають вчителів-початківців до шкіл. Оскільки в японській шкільній системі для вчителів існує практика через деякий час змінювати школу даного регіону, то кожна школа може отримати вчителя-початківця на місце, яке звільнилось. Призначаючи початківців, муніципальні відділи освіти забезпечують рівномірність розподілу між школами регіону, щоб не перевантажити одну конкретну школу, виснаживши її ресурси. У 1995 р. приблизно половина всіх шкіл, в які було призначено початківців, отримали одного, і трохи менше половини – двох молодих учителів [249, с. 106].

Якщо на одному році навчання є три класи, то один з них буде вести досвідчений вчитель, другий – вчитель-початківець, а третій – вчитель з середнім досвідом викладання. Таким чином, забезпечується наставник для кожного початківця і група колег з різним рівнем викладацького досвіду [230, с. 5].

Одним із побоювань щодо обов'язкової програми стажування вчителів-початківців є вірогідність перенавантаження. В Японії, щоб полегшити робоче навантаження нових учителів, виділити час на напружений графік стажування та вивільнити час для програми наставництва, до кожного нового викладача прикріплюється один досвідчений вчитель на неповний робочий день або один викладач на повний робочий день для двох початківців.

Учителі-початківці отримують зменшене педагогічне навантаження, яке становить 75 % від звичайного: 16–17 годин на тиждень у старшій середній школі і 20–23 годин на тиждень у молодшій середній школі. Однак інколи вчителі на першому році працюють звичайну кількість годин. Головним чинником у цьому є доступність ресурсів для заміни вчителів [254, с. 279].

За словами учасників програми, а також у численних дослідженнях (М. Паділла, Д. Рійлі, К. Кінні, Т. Асада, Б. Фріхс та ін.) саме шкільну частину підготовки вважають найбільш важливою та ефективною, оскільки вона є найбільш близькою до вчителів.

Під час *позашкільної частини програми* більшість діяльності відбувається під керівництвом муніципальних або префектурних центрів INSET. Такі центри присвячені розвитку місцевих учителів після працевлаштування, як правило, розміщуються в досить великій будівлі, у штаті їхніх співробітників є фахівці з більшості шкільних дисциплін [288, с. 382].

Лише великі міста мають достатні ресурси для підтримки освітніх центрів INSET, що, як правило, добре фінансується. Наприклад, освітній центр префектури Сідзуока має сучасний гуртожиток, який може вмістити до 150 вчителів. Як зазначалося раніше, після закінчення першого року стажування всі японські вчителі повинні брати участь у програмах, які фінансуються МEXT, на п'ятому, десятому та двадцятому році професійної діяльності. Ці курси проводять фахівці в освітніх центрах, які, як правило, є найкращими викладачами регіону. Вони проводять багато часу, готуючи програму курсу та різні види діяльності [254, с. 289].

Мета цієї частини програми полягає в тому, щоб посилити шкільну частину навчання завдяки взаємодії з викладачами, які мають досвід в інших школах з метою підвищення розуміння різних поглядів на освіту і викладання. Така підготовка безпосередньо не пов'язана з навчанням і надає можливість вивчити спільноту, розширити точку зору, розуміння та досвід нових учителів [254, с. 289]. Неформальне спілкування вчителів-початківців під час позашкільної частини програми вважають ефективним методом психологічної адаптації.

Позашкільна програма тренування включає освітню підготовку, наприклад, лекції, практику викладання і керівництва, групові дискусії і навчальні поїздки. План навчання визначається Радою освіти, а навчання може проходити в освітніх центрах або розподілятися між різноманітними регіональними та місцевими офісами. Лекції зосереджують увагу на темах, безпосередньо пов'язаних із ситуаціями, що виникають у школі: методи викладання, підготовка навчального матеріалу, робота з прогульниками занять,

виконання різноманітних адміністративних обов'язків та спілкування з батьками учнів. Лекції супроводжуються подальшими дискусіями, під час яких учителі обговорюють власний досвід та обмінюються ідеями. Поза межами освітніх центрів учителі-початківці відвідують різні типи шкіл, освітні центри для дітей, будинки соціального забезпечення та приватні підприємства. Останнім часом позашкільна програма була доповнена участю в роботі волонтерських громадських організацій протягом трьох днів.

Приклад річної програми позашкільної підготовки Ради з питань освіти м. Тіба для вчителів початкової школи наведено у Додатку Е [249, с. 114-116].

Центри INSET залучають нових викладачів до таких заходів, як відвідування програм учнів з особливими потребами (які відокремлені у більшості японських шкіл) або розуміння професійних програм підготовки [254, с. 289].

Навчання проводиться приблизно 1 день на тиждень и нараховує приблизно 20 лекцій і семінарів. Ця частина стажування розроблена більш довільно, ніж шкільна часина. Кожен центр як префектурного, так і міського рівня пропонує свою 30-денну програму (керівництво), засновану на моделі, яку розробило MEXT після консультації з іншими центрами. Ці матеріали висвітлюють конкретні передбачені теми і відповідальних за підготовку.

Приклад тем програми входження у професію, запропоноване освітнім центром преф. Міядзакі, наведено у Додатку Ж [254, с. 277].

Особливості програми стажування викладачів-початківців у освітніх центрах INSET:

1. Розвиток всебічних навичок і широкого кругозору завдяки лекціям про освіту і під час позашкільного спілкування.
2. Удосконалення навичок проведення уроку завдяки lesson study.
3. Попередження дезадаптації шляхом своєчасного надання необхідної інформації в освітніх центрах або під час особистого спілкування колег-початківців.

4. Підтримка в самостійному навчанні, яка включає також проведення індивідуальних наукових доповідей та інших самостійних досліджень [362, с. 6].

Усі вчителі не залежно від класу, в якому вони викладають, вивчають більшість тем разом. Усі програми освітніх центрів у країні мають однакову структуру і більшість тем схожі, оскільки в Японії централізована система і Міністерством освіти надаються детальні рекомендації зі змісту стажування. Однак передбачається, що будуть враховані та місцеві потреби, які відображені у різноманітний спосіб: уключення спеціальних тем для розгляду, відвідування спеціальних місцевих установ тощо. Іноді префектурні і міські освітні центри так само, як і шкільний округ, домовляються залежно від місцевих можливостей і ресурсів з приводу того, хто відповідає за конкретну частину позашкільної програми і відповідно між ними розподіляють відведену кількість днів стажування [254, с. 278].

Наприклад, у освітньому центрі м. Кумамото запроваджено практику, коли нові вчителі з різних дисциплін презентують уроки, відкриті для обговорення іншими викладачами-початківцями. Майже завжди керівники центрів INSET відвідують кожного нового вчителя щонайменше один раз під час випробувального терміна першого року викладання, щоб переглянути та прокоментувати урок. Більшість центрів також використовують місцеві ресурси, такі як наукові центри або ботанічні сади з метою навчання. Коли новий викладач відвідує такі заняття, наставник або заступник директора замінює його на уроках у школі [254, с. 279].

У центрах INSET зазвичай мало уваги приділяється діяльності з дисципліни викладання. Так, у преф. Тіба 3 із 30 днів відводять на теми наукового спрямування. Основна причина такої нестачі предметної тематики полягає в тому, що нові вчителі вважаються достатньо кваліфікованими за змістом після призначення, а їхнє першочергове завдання – дізнатись про дітей та про те, як навчати.

Наведемо приклад типового розпорядку одного дня у центрі преф. Тіба. Такі види діяльності широко розповсюдженні і для інших центрів INSET.

Частина 1. Вступна лекція експерта з освіти.

Частина 2. Досвід практичних завдань, пов'язаних з викладанням. Вони включають шкільну безпеку, охорону здоров'я, навколишнє середовище, використання комп'ютерів і відбуваються у формі лекцій та демонстрацій.

Частина 3. Експериментальне навчання. Нові вчителі беруть участь у таких заходах, як мікровикладання та навчання тому, як групувати учнів за здібностями. Вони можуть працювати один день з дітьми-інвалідами, а інший день – у будинку літніх людей. Учасники самостійно обирають деякі з цих тем і часто групуються за класом, у якому вони викладають [254, с. 290].

На додаток до списку тем, який існує у кожному освітньому центрі, деякі з них видають свої власні детальні керівництва для новачків і окремо для наставників. Склад керівництва, запропонований освітнім центром преф. Кумамото, наведено у Додатку 3 [254, с. 278].

Склад таких керівництв поновлюються щороку згідно з новим планом стажування і доступний для вчителів-початківців на сайті освітніх центрів.

*Виїзна частина програми*, як правило, планується під час літніх канікул. Програма включає вивчення природи, волонтерську і громадську діяльність, а також інтенсивні навчальні курси. Мета полягає в тому, щоб розширити розуміння та знання нових учителів з предметів, які вони викладають [244, с. 422].

Міністерство освіти вважає, що для вчителів дуже важливо мати різноманітний досвід за межами школи, для того щоб розширити свій кругозір як активних членів суспільства. З цієї причини МEXT сприяє процесу здійснення навчальних програм соціального досвіду і з 2001 р. надає фінансову допомогу префектурним Радам освіти, компенсуючи їхні витрати. Існують два види таких програм: короткострокові (тривалістю менше місяця) і довгострокові (від одного місяця до року).

У рамках стажування вчителів-початківців проводяться короткострокові (менше місяця) програми. Під час позашкільної частини програми підготовка відбувається у формі отримання досвіду роботи у приватних компаніях, об'єктах соціального забезпечення та соціальних навчальних закладах. За даними Міністерства освіти, ці програми дають позитивні результати. Викладачі отримують досвід праці у робочому середовищі, яке повністю відрізняється від школи. Вони можуть поліпшити свої навички роботи з широким колом клієнтів і розширити свій кругозір. Таким чином, учителі отримують можливість зрозуміти, що суспільство вимагає від шкільної освіти. Результати цих навчальних програм відображаються в проведенні шкільних навчальних заходів, сприяють покращенню навичок викладання та спілкування з учнями та їхніми батьками [180, с. 95-97].

За допомогою цих короткострокових (для початківців) або довгострокових (для досвідчених учителів) навчальних програм соціального досвіду, поліпшуються навички міжособистісного спілкування, що сприяє покращенню якостей і здібностей, необхідних для вчителів, які мають справу з формуванням дитячого характеру [180, с. 99].

Усі програми центрів INSET обов'язково включають виїзні заняття протягом неповного або повного дня, а також принаймні один 2-3-денний курс виїзних занять.

Під час триденної виїзної частини підготовки нові вчителі часто перебувають у таборі, де вони самостійно готують. Метою цих заходів є формування командного духу та товариства, щоб навчити вчителів-початківців певних функцій підтримки освіти та розширити свій суспільний досвід як громадянина. Основні моменти програми передбачають, що:

- учасники часто визначають принаймні частину власної навчальної програми такого виду досвіду;
- досвід набувають завдяки лекціям і експериментальному навчанню;
- викладачі-початківці часто слухають лекцію та приймають рішення щодо групового проекту на її основі;



- проектні групи часто організовуються за класом та дисципліною викладання;
- проекти часто зосереджуються на таких темах, як місцеві екологічні проблеми, місцева історія або використання спеціалізованого обладнання для інвалідів;
- невеликі групи демонструють свої висновки великій групі, використовуючи плакати;
- соціальні заходи (наприклад, відвідування місцевого заводу або іншого важливого виробничого підприємства), а також спортивні заходи (наприклад, веслування човна разом) використовуються для сприяння груповому співробітництву [254, с. 290].

Міністерство освіти організує 10-денну навчальну програму для обраних учителів-початківців, яка відбувається на борту корабля. Процес відбору відрізняється і, як правило, лише приблизно 20 % нових викладачів беруть участь у навчальному морському круїзі. Деякі префектури запровадили лотерею, щоб дати шанс всім новим учителям взяти участь; інші відправляють найстарших учителів першого року призначення. Як правило, програма відбувається влітку. Всі учасники відправляються у круїз разом, зазвичай, біля м. Токіо. Корабель пропливає навколо численних островів Японії, зупиняючись у різних портах. Наприклад, улітку 2000 р. круїзна навчальна програма тривала дев'ять днів. Маршрут починався з м. Токіо, переходячи до острова Хоккайдо на півночі, пропливаючи до м. Нагасакі, на південному острові Кюсю і закінчуючи в Токіо [254, с. 291].

Такі круїзи дають можливість ознайомитись з визначними місцями країни, з методикою роботи вчителів у різних японських містах. Під час подорожі для вчителів читаються лекції, проводяться групові дискусії з тем шкільного життя, музичні та розважальні семінари. У кожному порту вчителі перебувають по півтора дня, відвідуючи визначні культурні та історичні місця: парки, музеї, замки та військові меморіали [109, с. 184].

Хоча спочатку програма була дуже суперечливою, вчителі-початківці дуже схвально її сприйняли, оскільки вона надала можливість налагоджувати контакти з іншими новими вчителями, багато з яких викладають таку саму дисципліну для однакового навчального року. Перебуваючи на борту човна, ізольовані від інших відволікань, вони мають змогу глибше обговорити спільні проблеми.

Навчальна круїзна програма в основному включає культурні заходи. Типова програма включає лекції видатних професорів з культурних та соціальних тем вранці. В другій половині дня нові вчителі утворюють групи (часто не залежно від класу і предмета викладання) і визначають тематику власного проекту. Самостійне визначення роботи вважається важливим аспектом навчальної програми на борту. Дуже мало лекцій зосереджуються на освіті. Метою круїзного навчання є розвиток вчителя з широким кругозором, а не підготовка вчителів. Корабель може прийняти приблизно 400 вчителів за один круїз, що становить приблизно 1800 вчителів учасників кожного року. З моменту свого створення, у даній частині програми взяли участь більше одного мільйона японських учителів [254 с. 291].

Таким чином, оскільки до кожної школи зазвичай розподіляють не більше ніж одного вчителя на рік, то початківцям, які відчувають неспокій під час адаптації до нового середовища та яких інколи можуть зрозуміти тільки такі ж початківці, немає з ким підтримувати неофіційні, дружні стосунки. У цьому сенсі позашкільна програма надає цінний досвід: завдяки їй вчителі можуть познайомитися зі своїми колегами-початківцями, поділитися з ними однаковими хвилюваннями, порадами з власного педагогічного досвіду та створити мережу спілкування з однодумцями.

Іншою відмінною рисою програми Японії є *науково-дослідні проекти* на тему за власним вибором, які викладачі-початківці виконують як позашкільну частину їхньої програми. Учителі зобов'язані подати їх після закінчення програми. Ці проекти, як правило, обсягом приблизно від 30 до 40 сторінок, їх потрібно передати до префектурного офісу Ради освіти. Офіційного

зворотного зв'язку на них не передбачено. Ці проекти зберігаються в префектурних відділах освіти і доступні для використання іншими вчителями [288, с. 382].

Проект, як правило, засновано на уроці, який початківець хоче дослідити.

Сильні сторони дослідження під час шкільної частини підготовки:

1) потенціал для поглиблення досліджень з актуальних проблем, з якими стикаються школи або вчителі;

2) потенціал сприяння дослідженням, оскільки може зв'язати його з повсякденною шкільною практикою;

3) результати досліджень можуть бути відразу використані у шкільній практиці;

4) потенціал для поглиблення спільних досліджень завдяки налагодженим людським відносинам;

5) легко проводити дослідження на основі відносин з батьками або місцевої громади [278, с. 222].

За відгуками вчителів, складання так званого портфоліо мало на них сильний вплив, саме тому що вони самі обирали тему дослідження, виходячи з власних інтересів і проблем. Наприклад, одна вчитель-початківець розробила проект з мотивації учнів. Її звіт містив плани уроків, роздаткові та інші матеріали. Інша вчителька вирішила визначити проблеми, з якими вона стикалася під час викладання і присвятила свій проект пошуку рішень до них. Вона зосередилася на п'яти основних проблемах і використовувала рефлексивний щоденник для документування того, як вона працювала над їхнім подоланням [254, с. 291–292].

Однією з особливостей програми вважаємо *неформальну підтримку та навчання* під час шкільної частини стажування. Досліджуючи неформальну професійну підготовку в Японії, Н. Пазюра визначає неформальне навчання як „соціальний інтегрований процес набуття знань шляхом виконання професійних завдань та взаємодії з іншими працівниками на робочому місці, який є важливим способом накопичення та реалізації галузевих знань в

організації”. Неформальна підготовка на робочому місці передбачає розвиток та вдосконалення професійних компетентностей працівників шляхом щоденного виконання взаємопов’язаних завдань робочого місця [123, с. 175].

Неструктуроване та незаплановане навчання на робочому місці включає неформальні методи навчання (ненавмисне навчання, навчання як побічна діяльність щоденного виконання виробничих завдань), при якому працівники навчаються шляхом копіювання дій досвідчених працівників і характеризується відсутністю розробленого плану [123, с. 174].

До офіційного введення програми традиційно адаптація вчителів-початківців до нових умов відбувалася у виді неформальної підтримки і допомоги з боку інших шкільних учителів. Такий клімат підтримки можна знайти майже в будь-якому типі організації в японському суспільстві, де саме старші члени групи відповідають за успішну адаптацію молодших учасників [249, с. 100].

Як правило, весь педагогічний колектив займає одну велику кімнату з окремими столами з необхідним обладнанням і матеріалами. Таким чином, новий учитель має змогу отримати допомогу від багатьох співробітників, оскільки більшість досвідчених учителів уважають допомогу молодим учителям своєю відповідальністю [288, с. 382].

За забезпечення успіху вчителя-початківця відповідає вся школа. Вчителі та адміністратори вважають, що невдача початківця погано відображається на них. Оскільки кожен у шкільній спільноті робить все можливе як група, щоб це не відбулося, то невдачі новачків дуже рідке явище. Всі вчителі в школі відчують відповідальність за надання допомоги і роблять все можливе для цього. Думка, що кожна людина несе відповідальність перед групою, і що група однаково відповідає за кожного, є звичайною для Японії [254, с. 288].

Н. Сімахара так же, як і Г. Вонг, зауважує, що більш досвідчені японські вчителі бачать своїм обов’язком допомагати молодим колегам, коли вони звертаються до них за допомогою. Вчителі-початківці входять в дуже

кооперативне середовище, де, з одного боку, старші колеги поважають їх як сертифікованих вчителів, а з іншого, – завжди є хтось, хто зможе підтримати в критичних ситуаціях. Таким чином, кращі практики викладання передаються в дуже колегіальному стилі та молоді викладачі ніколи не відчують себе виключеними або залишеними наодинці. Товариські відносини між усіма колегами також підтримують професійний розвиток молодих учителів [263, с. 27].

Початківці багато чому вчаться у досвідчених учителів під час неформального спілкування. Як правило, це односторонній педагогічний обмін. Учителі в Японії вважають неформальну підтримку більш важливою, ніж формальну. Більшість того, що початківці мають вивчити, вони дізнаються завдяки взаємодії з досвідченими колегами, особливо з тими, що викладають на однаковому році навчання. Н. Сімахара, А. Сакаї, М. Паділла і Д. Райлі підкреслюють це у своїх дослідженнях. Про це свідчать відповіді вчителів-наставників під час опитувань, які вони проводили [254, с. 276; 266, с. 371].

Учителі-початківці зауважували, що навчилися набагато більше (порівняно з офіційною позашкільною програмою) від неформальних ситуацій, коли запитували й отримувала відповідь від досвідчених учителів або під час спілкування з учнями. Це так звана практика „*minagai*” – навчання через спостереження. Що означає не імітацію, а запозичення ідей відповідно до своїх проблем. Молоді вчителі намагаються розвинути свій власний стиль викладання і керівництва класом через повторення проб і помилок, що називається „*jissen*” (практика) [266, с. 375].

Американські дослідження (Д. Уільямс, Р. Адамс, Ф. Фюллер, О. Браун та інші) виявили, що вчителі стикаються з різноманітними проблемами на різних етапах педагогічного досвіду. Виділяють такі етапи, які зазвичай проходять новачки: самодостатність; здібності, пов'язані з виконанням завдань, та вплив як викладача. Етап самодостатності (*self-adequacy*) або впевненості у своїх силах стосується хвилювань щодо того, чи відчуває себе початківець

повноцінним членом класу і шкільної спільноти, якого поважають, а також хвилювань щодо знання змісту предмета і здібностей його викладання. На другому етапі, пов'язаному з виконанням завдань (teaching tasks), вчителі зосереджуються на цілях і методах викладання. Третій етап занепокоєння початківців – це здатність впливати як викладач (teaching impact) на навчання і самопочуття учнів.

Д. Уільямс досліджувала в Японії різні елементи першого року викладання вчителів, а також їхній вплив на три етапи розвитку і занепокоєння. Японські новачки продемонстрували всі три ступеня занепокоєння. Під час інтерв'ю з вчителями-початківцями вона зосереджувалась на тому, яким способом учителі шкіл надавали їм спеціальну підтримку та допомогу. За результатами 59 відповідей (див. Додаток I) на це питання приблизно половина (53 %) стосувалась *надання порад* учителям-початківцям. Більше половини (55 %) з них підпадали під категорію „як щось робити”: як проводити навчальні заняття, як дисциплінувати дітей, як планувати і як організовувати шкільні заходи. 27 % відповідей були стосовно *спостереження навчання*. Половина цих коментарів (50 %) пов'язані зі спостереженнями за вчителем-наставником; інша половина згадувала спостереження початківця іншими викладачами у школі. Більша частина решти відповідей на це запитання (18 %) вказує на те, що вчителі-початківці також отримали *допомогу від інших викладачів* під час шкільних зустрічей; від учителів-змінників, які були найняті на неповний робочий день для допомоги новачкам у школі; під час спеціальних підготовчих занять, які кожна префектурна рада з питань совіти пропонує початківцям, а також під час тижневих запланованих годин для зустрічей чи спостережень. Все це є компонентами програми стажування. Ще 2 % відповідей показали, що молодий вчитель почувався комфортно і був прийнятий колегами в школі [286, с. 6-7].

У результаті дослідження Д. Уільямс робить висновок, що допомога, яка надається японським вчителям-початківцям, переважно націлена на

формування здібностей, пов'язаних із виконанням завдань (task-level advice) і значно менше порад щодо сприяння їхньому впливу як викладача і розвитку самодостатності. Інакше кажучи, досвідчені вчителі зосереджують значно більше уваги на допомозі у виконанні навчальних завдань: у плануванні уроку, розвитку розуміння початківцями учнів тощо.

Стосовно характеру надання порад, то дослідники наголошують, що старші викладачі та наставники ніколи відкрито не критикують своїх молодих колег, а, як правило, реагують тільки, якщо вони безпосередньо звернулися до них за допомогою і підтримкою. Вони намагаються керувати і проводити консультації і не хочуть нав'язувати свою думку або примушувати. Вказівки наставникам, які видає префектурна влада, мають рекомендаційний характер. Самостійність і свобода у набутті власного досвіду є основними принципами допомоги вчителям-початківцям під час професійного зростання. Таке ставлення також сприяє культурі рівності серед учителів, що переважає в Японії [200, с. 7].

Шкільна частина стажування вважається основним місцем для передачі методів навчання недосвідченим учителям. Оскільки в Японії рівень народжуваності зменшується, то це призводить до невеликої кількості нових учителів. Проте через те, що багато досвідчених викладачів виходять на пенсію, постало питання, як передавати навички та практичні знання молодим учителям [177].

Одним із основних заходів, що вживаються урядом Японії щодо старіючого суспільства, є підтримка і заохочення повторного працевлаштування літніх людей. З 2001 р. була введена система повторного працевлаштування вчителів, які вийшли на пенсію. Приклад ефективного неповного працевлаштування фахівців пенсійного віку можна побачити саме в проведенні програми входження вчителів у професію.

У рамках цієї програми вчителів, які вийшли на пенсію, можуть працевлаштовувати на неповний робочий день, при цьому додатково виділяють кошти для оплати їхньої роботи. Передусім, учителів-пенсіонерів

регулярно запрошують на роль наставників. За свідченням М. Паділла і Райлі, школа, де вони проводили опитування, найняла як наставника вчителя на пенсії, яка була відома своїм високим професіоналізмом. Вона працювала три дні на тиждень і взяла на себе відповідальність за керівництво вчителем-початківцем [254, с. 280].

Однією з переваг такої практики, за спостереженням Е. Хоу, є те, що „вони мають значний вільний час і енергію, яку можуть присвятити своєму наставництву” [213]. Однак, як зазначає Т. Тітібу, „не всіх беруть на цю роль, а тільки фахівців з істотним досвідом у проведенні дослідження уроку з певної дисципліни” [186]. Крім того, за спостереженнями Г. Столз і Ю. Оно, поширена практика, коли досвідчених учителів пенсійного віку запрошують як зовнішнього експерта приєднатися до груп з дослідження уроків (lesson study) [271, с. 18].

Оскільки МЕХТ радить, щоб більшість учителів-змінників були досвідченими педагогами, то нерідко на цю роль беруть учителів, які недавно вийшли на пенсію. Вони замінюють вчителів-початківців у своїх класах, коли ті беруть участь у навчальних заняттях у школі або в інших навчальних закладах.

Фахівців пенсійного віку також запрошують як лекторів для проведення навчання під час позашкільної програми підготовки молодих учителів, яка проходить під керівництвом префектур освітніх центрів.

Незважаючи на те, що *офіційна оцінка програми* з боку Міністерства освіти проводилася ще на початку її введення, щорічно Міністерство опитує за допомогою анкет та звітів усіх учасників.

Підтримується програма в Японії дуже сильно. Хоча вона вважається дорогою, кількість нових викладачів знижується і витрати стають меншими. Офіційна оцінка програми зосереджена на суб'єктивних даних опитувань учасників, які в цілому повідомляють про дуже позитивне ставлення до неї. Вчителі та адміністратори виражають переважно позитивні, хоча і дещо різноманітні думки, зокрема:



- рішуча підтримка результатів програми (більшість респондентів, особливо працівники центрів INSET і шкіл);
- висока оцінка власної участі в програмі (переважна більшість вчителів-початківців і наставників);
- критика деяких компонентів програми, особливо позашкільної частини, яка відбувається у центрах INSET (багато початківців та наставників);
- думка, що програма передбачає занадто багато роботи (меншість наставників, особливо тих, хто не отримував достатньої компенсації);
- засудження програми в будь-якій її формі, можливо, з політичних міркувань (невелика кількість тих, хто пов'язаний з профспілками, які виступають проти багатьох офіційних програм) [254, с. 293–294].

Більшість учителів-початківців вважають, що шкільний компонент програми є набагато ціннішим, ніж позашкільний. Деякі з них фактично ставлять під сумнів вартість позашкільної роботи. На противагу представники центрів INSET впевнені, що позашкільна діяльність є, можливо, найважливішим аспектом розвитку початківця. Існує досить поширена думка, що неформальні та позапланові аспекти позашкільної частини програми (наприклад, співчуття з боку інших учителів та особливо спілкування з новими вчителями) є важливішими, ніж формальні компоненти програми [254, с. 294].

Японські науковці також сприяють покращенню програми. Так, наприклад, С. Ваїда і Ю. Камеяма за результатами опитування вчителів-початківців (загалом 22 вчителя у 2009–2010 рр.) виявили складнощі, з якими вони стикаються на тлі існуючої програми підтримки (див. Додаток К) [362, с. 3]. Основні складнощі дослідники розподілили таким чином.

1. У період з травня до червня *велика вірогідність психологічної дезадаптації*. Через місяць після працевлаштування, звикнувши до нового оточення, майже всі вчителі-початківці переживають найскладніший період. Можливі причини дезадаптації наведені нижче:

а) після того як діти звикають до нового шкільного року і до класного керівника, вони починають себе поводити більш вільно і ними стає складніше керувати;

б) колеги-викладачі теж стають зайнятими, і в них стає менше часу, щоб опікуватися вчителями-початківцями;

в) оскільки поки не зрозумілі перспективи року, то існує стрес від очікування майбутніх завдань і нерозуміння, наскільки важливою буде робота;

г) через очевидну зайнятість оточуючих викладачів складно звертатися за порадою. Крім того, хвилюються, що не розуміють чи повинні самостійно вирішувати складні питання;

д) відчуваючи на собі увагу, не розуміють, з якої точки зору вони її привертають: як співробітник-початківець, молодий член суспільства, працівник освіти, викладач школи або виходячи з обставин конкретної ситуації;

е) само по собі консультування щодо складнощів, яких зазнають початківці, пов'язане з поганою оцінкою їхньої роботи і через побоювання, чи не відіб'ється це на прийомі на роботу наступного року й тому не відкривають свої турботи оточуючим;

ж) через те, що не встигають готуватися до кожного заняття, починають скорочувати час сну, таким чином легко накопичується фізична і психологічна втома у вчителів-початківців.

*2. Основні складнощі вчителів-початківців становлять керівництво і розуміння учнів, а також службові обов'язки.*

Майже всі початківці хвилювались щодо проблеми з керівництвом класом і дисципліною. Вони відчували, що через обов'язкові справи віддаляються від свого попереднього образу ідеального вчителя, який постійно перебуває з дітьми. Вважаючи це проблемою нестачі навичок і побоюючись негативної оцінки, не могли вільно звернутися за консультацією або обговорити з колегами.

3. *Учитель-наставник безпосередньо впливає на адаптацію вчителів-початківців.*

У випадку поганих відносин з керівником, у разі неможливості дійти згоди у поглядах на викладання і на принципи керівництва учнями в учителів-початківців посилюється відчуття дезадаптації. Через те, що їх оцінює наставник, вони обирають шлях „терпимо, адже це передує справжньому працевлаштуванню”, що в свою чергу призводить до накопичення стресу [362, с. 4].

С. Ваїда провела дослідження з метою знаходження більш ефективних шляхів оптимізації програми стажування. Вона проаналізувала програми стажування вчителів-початківців, надані Радами з питань освіти префектур та міст спеціального призначення та опитувала осіб, відповідальних за стажування у цих радах (усього 30 префектур та міст спеціального призначення). Її дослідження дуже важливе для нас, оскільки воно описує відмінності існуючих програм стажування в Японії і пропонує найбільш ефективні ідеї підтримки адаптації вчителів-початківців.

Серед подальших ефективних шляхів сприяння адаптації вчителів-початківців, які можуть удосконалити існуючу програму, японські науковці виділяють:

1. *Стажування, яке можуть надавати органи місцевого самоврядування до передачі наказу про призначення вчителів.*

Насправді існує декілька префектур, які вже запровадили таку систему підтримки для вчителів-початківців. У преф. Канагава з 2008 р. до участі в програмі входження в професію організують табір для новачків, який призначений для всіх, хто успішно пройшов відбірковий іспит на посаду вчителя. Прикладом заходів може бути проведення підготовки щодо формування класу, яка вважається корисною для новачків, якщо вони будуть проходити її до початку навчального року. При підвищенні свідомості та бажання стати працівником освіти реалізується мета такого стажування – допомога на початку професійної діяльності вчителям, які вже мають

необхідні попередні знання та навички. Перевагою такого стажування є те, що воно відбувається за відсутності психологічних переживань початківців, які характерні на початку офіційного призначення.

Крім того, у м. Осака, відкриваючи семінар для всіх, хто успішно склав екзамен на посаду вчителя, одночасно проводять зустріч учасників, яка сприяє налагодженню зв'язків і обміну. Надання інформації про зміст майбутньої професійної діяльності на ранніх етапах є ефективною підтримкою адаптації вчителів-початківців.

*2) Надання психологічної підтримки і допомоги у вирішенні проблем у травні-червні.*

Через те що саме в цей період існує найбільша вірогідність виникнення дезадаптації, пропонують такі шляхи її попередження:

- посилена підтримка всього викладацького колективу у цей період (сприяння спілкуванню з іншими вчителями-початківцями, проведення консультацій з наставником, полегшення навантаження молодого вчителя);
- організація зустрічей зі шкільним консультантом. Учителі-початківці, коли переживають складнощі, нерідко вважають їх незначними, такими, які потрібно подолати самостійно і часто не звертаються за порадою через побоювання, що їх негативно оцінять у такому випадку. Якщо в цей період існуватиме система, що дозволяє зустрітися зі шкільним консультантом, людиною, яка не має прямого відношення до школи, то це буде зручним механізмом, здатним забезпечити вирішення проблем;
- підтримка з боку керівників (завучів, заступника директора тощо). Активна підтримка шкільних керівників сприяє адаптації початківців, особливо у разі, якщо молодому вчителю не вдалося налагодити доброзичливі стосунки з наставником, учителями паралельних класів або колегами-новачками;
- взаємна підтримка колег-початківців або близьких за віком колег-учителів. Іноді точка зору досвідченого вчителя і новачка відрізняється.

Нещодавні вчителі-початківці (*senpai* – старші товарищі), які зіткнулися з такими самими труднощами, можуть підтримати новачка. Так само корисним є спілкування та обмін інформацією колег-новачків паралельних класів, а за відсутності таких у своїй школі, спілкування з молодими вчителями у позашкільній частині стажування надає можливість об'єктивно оцінити власні проблеми;

- підтримка керівника освітнього центру позашкільної частини програми. Оскільки керівник освітнього центру є сторонньою людиною для школи початківця, то може надати незалежну пораду вчителю.

### 3) *Налагодження відносин вчителя-початківця і наставника.*

У разі, якщо молодий вчитель відчуває, що взаємовідносини з наставником погані (він занадто суворий або надмірно вимогливий), то, перебуваючи в положенні, коли неможливо ухилитися від стосунків, є ризик, що це призведе до дезадаптації. Регулярне спілкування з іншими керівниками може сприяти налагодженню цих стосунків [362, с. 4–5].

Д. Уільямс під час дослідження проводила опитування наприкінці навчального року з метою виявити, як японські вчителі-початківці оцінюють зміни, які відбулись у їхньому викладанні за результатами програми. Із загальної кількості 36 відповідей новачки частіше за все коментували, що тепер вони краще здатні враховувати потреби окремих учнів (22 %). Вони також відчули, що їхнє викладання покращилось (19 %), особливо його темп (57 % коментарів з цієї категорії). Вони відчували себе більше здатними контролювати дисципліну у класі (19 %) і зазначали, що їхнє спілкування з учнями покращилося (17 %) [286, с. 8].

Слід зауважити, що багато хто з нових учителів визнають, що програма виявилася для них дуже стресовою через постійний моніторинг та великий обсяг робіт, який вона вимагає. Однак більшість погоджується, що це було необхідне, оскільки через обмежений період педагогічної практики у ЗВО вони не мають достатнього досвіду, щоб приступити до викладання без підтримки [254, с. 292].

Таким чином, можна виділити основні характеристики та особливості програми входження вчителів-початківців у професію в Японії. Загальне уявлення про ключові елементи програми дає табл. 2.2, укладена автором.

Таблиця 2.2

**Ключові елементи програми входження вчителів-початківців  
у професію**

<b><i>Нормативно-правова база</i></b>
Закон про освіту (1947 р.) Закон зі спеціального регулювання зайнятості педагогічного персоналу (1988 р.)
<b><i>Організатори</i></b>
1) МЕХТ; 2) Відділи освіти префектур і міст спеціального призначення; 3) Освітні центри; 4) Директори шкіл
<b><i>Виконавці</i></b>
Наставники, вчителі-предметники, вчителі-змінники, лектори, колеги-вчителі
<b><i>Цілі програми</i></b>
Розвиток практичних навичок викладання, відчуття професійного покликання, покращення особистих якостей, розширення кругозору, покращення здібностей до практичних досліджень, підтримка адаптації вчителя-початківця
<b><i>Тривалість</i></b>
один рік (з квітня по лютий)
<b><i>Методи підготовки</i></b>
1) шкільна частина підготовки; 2) позашкільна частина, яка включає також виїзні семінари, навчальні круїзи

<b>Форми підготовки</b>
<p><i>Шкільна підготовка</i> проходить у формах відвідування вчителями-наставниками занять початківців, відвідування відкритих занять досвідчених учителів, спільне проведення уроків, проведення відкритих уроків та консультацій з учителями-наставниками та іншими вчителями.</p> <p><i>Позашкільна підготовка</i> проходить у формах лекцій, практики викладання і керівництва, групових дискусій та навчальних поїздок, відвідування інших шкіл й освітніх установ, участі у волонтерській діяльності.</p>
<b>Зміст підготовки</b>
<p>Розвиток навичок, необхідних для виконання професійних обов'язків, відповідно розподілено на такі категорії: психічна підготовленість як вчителя, основні знання, керівництво класом і предметом, моральне виховання, особливі види діяльності, інтегровані заняття, керівництво учнями та їхня профорієнтація, спілкування з батьками.</p>
<b>Інші особливості програми</b>
<p>Цільове фінансування; стандартизація програм входження в професію вчителів-початківців на рівні Міністерства освіти; організація і здійснення програми стажування на рівні країни, префектури, муніципалітету, школи та суб'єктів; детальне планування (щорічні керівництва для новачків і наставників), варіативність видів, змісту, форм та методів; доступність; використання інформаційних технологій; адаптованість змісту програми місцевим потребам, потребам молодих учителів і навчальних закладів; сприяння розвитку наукових здібностей молодих учителів (дослідницький проект), стимулювання їх до неперервної самоосвіти, інтегрованість досліджень початківців у практичну педагогічну діяльність; багаторівневий моніторинг ефективності; підзвітність; підготовка наставників, зменшення педагогічного навантаження учасників програми (вчителів-початківців, наставників), запобігання виснаженню ресурсів школи.</p>

**Культурні особливості**

Учитель – шанована професія, яка має високий соціальний статус, викладання вважається відкритою діяльністю; характеристикою традиційної організаційної культури є повага і наслідування старших та допомога й відповідальність за молодших членів колективу; всі вчителі займають одну велику кімнату, що сприяє співпраці та взаємодопомозі; під час дослідження уроку критикують не вчителя, а спосіб викладання.

Програма входження вчителів-початківців у професію за час свого існування отримала багато схвальних відгуків і підтвердила свою ефективність як у багатьох дослідженнях японських науковців, так і під час міжнародних порівнянь сучасних систем підтримки адаптації вчителів. З моменту заснування програми Міністерство освіти запровадило лише незначні зміни в управлінні її проведенням, залишивши незмінними всі ключові аспекти.

Уважаємо, що програма входження вчителів у професію в Японії має низку визнаних переваг і може бути використана у процесі систематизації та модернізації програми професійної адаптації вчителів в Україні.

### **2.3. Наставництво як ключовий компонент програми входження вчителів у професію в Японії**

Наставництво є однією з найбільш поширених форм навчання персоналу на робочому місці в Японії. Традиція підготовки діади „майстер–учень” має давнє коріння у різних галузях від виробництва кераміки до бізнесу. Давня практика наставництва, коли досвідчений дорослий надає підтримку й керівництво молодій, недосвідченій людині, існує як у західних, так і в азійських країнах. В Азії існує китайський ідеал Конфуція і японський термін „сенсей”. Японці й китайці, так само як і населення інших азійських країн,



мають колективну орієнтацію, коли цілі й результати групи мають першорядне значення. Поняття колективізму втілено в ідеалах наставництва [242, с. 13].

За словами В. Проннікова й І. Ладанова, в японців існує „особлива національна прихильність до групової взаємодії. Почуття належності до групи так сильно вкоренилось у психології японців, що поза нею вони не уявляють свого існування. Таку групу може утворити сім'я, родичі, друзі тощо. На виробництві – це робоча група. Під час реалізації цілей японці здатні на великі жертви. Нерідко на догоду групи вони відмовляються від особистих благ, терплять негаразди” [130, с. 251–252].

Прототипом наставника у сучасному розумінні в Японії є сенсей. Це дуже поширене японське слово використовують переважно як звернення до вчителів, лікарів, політиків, учених, адвокатів, архітекторів, а не для позначення саме професії „вчитель”. Буквально воно означає „людина, яка народилася раніше”. Я. Івата зазначає: „Схоже, думка поважати людей похилого віку пов'язана з буддизмом. Тому вчителів у Японії („сенсей”) уважають не тільки за їхні чудові навички викладання, але також і за їхню людську зрілість через більший досвід. Отже, в Японії навіть якщо вчитель має відмінні навички та знання, це недостатньо для репутації „хорошого вчителя”. Вчителі також повинні бути моделями для розвитку учнів, тому вони повинні мати відмінні моральні та етичні якості” [220, с. 1].

Відносини сенсея і учня є прикладом вертикальних відносин, коли старша досвідчена людина допомагає молодшій, менш досвідченій. М. Брайт вказує на два види вертикальних відносин в Японії, які схожі на західне визначення наставництва. Перший – це відносини „семпай–кохай” (старший–молодший), які є поширеними у організаційній структурі та в яких наголошується на повазі, відчутті обов'язку перед іншими і сильному емоціональному зв'язку. На думку М. Брайта, ці відносини нагадують західну модель, оскільки сприяють соціалізації і розвитку компетенції молодших співробітників, яка від них вимагається. Другий вид – це відносини „оябун–

кобун” (керівник–підлеглий), які є близькими учнівству як однієї з моделей наставництва. Такий вид відносин виникає в умовах торгівлі або робітничої промисловості та який також характеризує повага, відчуття обов’язку й емоційність, проте вони можуть бути не такими сильними як у відносинах „семпай–кохай” [242, с. 13], [252, с. 3088].

Схожі цінності, які пов’язують наставника і підопічного, можна знайти у сфері традиційного японського менеджменту. Однією з його особливостей є специфічна форма шефства – опіка з боку досвідчених керівників. Після закінчення університету за кожним молодим спеціалістом закріплюється опікун (за американською термінологією, „хрещений батько”), який допомагає початківцю адаптуватись, вирішує різноманітні проблеми. Його зазвичай обирають з авторитетних керівників пенсійного віку, які продовжують трудову діяльність. „Хрещеним батьком” не може бути безпосередній начальник. Він знайомить свого „хрещеника” з тонкощами функціонування фірми, допомагає йому орієнтуватися в управлінській ієрархії, підказує, яку лінію обирати в міжособистісних стосунках. Сфера діяльності „хрещеного батька” безмежна, вона охоплює і виробничу, і позавиробничу діяльність підопічного [124].

Стосунки семпая і кохая є виключно японською формою наставництва. Японське наставництво підкреслює аспект відносин, а не розглядає його як конкретну стратегію розвитку людських ресурсів, як це робить багато організацій на Заході. Японський погляд на наставництво характеризується неформальністю та органічним зростанням відносин, і ґрунтується на емоційних зв’язках між старшими та молодшими людьми в рамках організації [184].

Підтвердженням особливості стосунків семпая і кохая, які передбачають емоційний зв’язок між особами, може бути дослідження М. Вайта щодо типів дружби в Японії. Він визначив такі типи: кращі друзі, приятелі з однієї групи і третім типом зв’язку серед однолітків є „семпай–кохай”, в якому стосунки є явно ієрархічними. Кохай використовує шанобливу мову і поведінку під час

спілкування з сепмаєм, який може бути лише на рік старший. В свою чергу семпай забезпечує кохай можливістю отримати необхідні соціальні навички [284]. Таким чином, на погляд Н. Дарлінг, в японському суспільстві можна однозначно визнати існування потенціалу, для того щоб однолітки (дещо старші за віком), із однієї соціальної групи, ставали наставниками у молодіжній культурі [189, с. 266].

Очікується, що кохай буде навчатися у семпая, спостерігаючи за ним і копіюючи його поведінку. Ці стосунки можна побачити й у всьому японському суспільстві, в бізнесі, політиці та соціальних відносинах.

Наставництво – це процес передавання знань і вмінь від більш досвідченої та компетентної людини менш досвідченій методом співбесіди, консультації, поради й ускладнення завдань. Це основна форма роботи з новачками, і мета наставництва – навчання основним професійним обов'язкам на робочому місці та підвищення кваліфікації персоналу до того рівня, який прийнятий у компанії як стандарт. Наставник надає консультації з різних питань виробничої діяльності у доброзичливій манері, забезпечує „сердечні” консультації і виконує роль „поглинача шоку” [123, с. 176].

Досліджуючи моделі наставництва, М. Брайт наводить декілька культурних характеристик Японії, які приводять до сильних і тривалих емоційних зв'язків між особами і сприяють ефективному наставництву: 1) висока цінність неперервності; 2) важливість почуття обов'язку; 3) поняття поваги до старших; 4) концепція захисту молодших від невдач; 5) переважання робочих стосунків, заснованих на особистих, а не на договірних зв'язках; 6) високий рівень расової та гендерної узгодженості в японському наставництві [184, с. 334].

В Японії дуже сильна думка, що вчитель-початківець дійсно навчається, спостерігаючи і поглинаючи мудрість старших викладачів, тому очікується, що старші вчителі в школах наставлятимуть новачків і одночасно вчителі-початківці самі активно будуть відкриті до керівництва та шукатимуть хороші педагогічні приклади старших викладачів [264].

Особливості роботи наставників з учителями-початківцями та їхню роль розглядали Т. Асада, Г. Вонг, Т. Йонедзава, Н. Морійосі, Д. Нохара, О. Озерська, М. Паділла, А. Сакаї, Н. Сімада, Н. Сімахара, Е. Токіта та інші.

Наставників, як і вчителів-предметників, призначає голова Ради з питань освіти (shidoshuji) за рекомендацією директорів шкіл, в яких розпочинають роботу початківці. Процедура їхнього відбору дуже відрізняється і часто є унікальною у кожній префектурі або навіть школі. Немає офіційних правил або чітких критеріїв вибору. Як правило, особи, що приймають рішення (іноді чиновники шкільної освіти або директори) шукають досвідченого вчителя, якого оточення вважає хорошим учителем. М. Паділла і Д. Райлі під час відвідування різних шкіл по всій країні виявили, що є два найважливіших критерії для відбору менторів – це збіг його предмета викладання і початківця та досвід або репутація майбутнього наставника [254, с. 280].

У більшості випадків наставник – це заступник директора або досвідчений вчитель. Посаду заступника директора в японській школі посідає вчитель, який має значні досягнення і зазвичай виконує обов'язки керівника навчального плану школи. Іноді вчителі у префектурі переміщуються з однієї школи до іншої для того, щоб створити вакансію у бажаній школі, в якій є вчителі з відповідними характеристиками. Іншим разом наймають тимчасового вчителя на роботу, який має відповідну кваліфікацію [254, с. 280].

Зазвичай вчителі в Японії кожні 3–6 років змінюють школу і буває, що досвідченого вчителя переводять до іншої школи лише заради наставництва. Іноді ж відкривають вакансію для новачка задля прийому вчителя-початківця в особливо сильній школі з відмінним учителем на роль наставника [254, с. 279].

Стосовно терміну „shidōkyōin”, який використовують в офіційних документах і дослідженнях японських науковців (Д. Фудзії, К. Судзукі, Е. Токіта), то найближчим буде переклад учитель-керівник (англ. – *guiding teacher*). Не існує японського еквівалента словам наставник або ментор, а запозичене з англійської слово „mentā” (англ. – *mentor*) використовують

значно рідше (Н. Сімада). У дисертації ми використовуємо термін „наставник” як такий, що найбільше відповідає практиці в Україні та який використовувався для визначення вчителя-керівника у попередніх наукових працях щодо керівництва вчителями-початківцями в Японії (О. Озерська, Т. Кучай).

Оскільки передбачається, що наставник повинен проводити індивідуальне керівництво і консультації для початківців, то на одного наставника розподіляють не більше чотирьох новачків, що забезпечує певний рівень якості керівництва.

За спостереженням М. Паділла і Д. Райлі, в японській системі мало уваги приділяється спеціальній підготовці для наставників. Однак вони зауважують, що три рази на рік відбуваються збори наставників (в Токіо або у префектурних INSET центрах), на яких переважно обговорюють цілі програми й обов’язки вчителів, деяка увага приділяється методам наставництва вчителями-початківцями, слухають лекції попередніх учасників з досвіду наставництва [254, с. 282].

Багато дослідників підкреслюють визначну роль наставника в соціально-психологічній і професійній адаптації вчителя-початківця. Т. Асада вважає, що через те, що період педагогічної практики під час навчання вчителів у ЗВО Японії короткий (лише 4 тижні), наставництво відіграє вирішальну роль у початковій підготовці вчителів [178, с. 142]. На думку Н. Морійосі, саме наставник допомагає початківцю адаптуватися та пристосовуватися до нової посади [244, с. 421]. Д. Нохара зазначає, що наставник є найбільш визначною особою в житті вчителя першого року призначення [249, с. 108]. Г. Вонг, М. Паділла та інші називають вчителя-наставника ключем до успіху в японській системі освіти [288, с. 381], [254, с. 279].

Приклади обов’язків, які виконують наставники (укладені на основі урядової моделі, запропонованої МЕХТ):

- складати річний план стажування;
- присвячувати 10 годин на тиждень для кожного новачка;

- спостерігати за уроками підопічного молодого вчителя (два рази на тиждень);
- надавати консультації для покращення викладання новачка (2–3 години на тиждень);
- вживати заходи щодо надання можливості вчителю-початківцю щотижня спостерігати уроки досвідчених учителів (2 години на тиждень);
- пропонувати допомогу у складанні плану занять;
- ознайомити із розподілом праці й обов'язків у школі.

Наставники допомагають початківцям з таких питань, як відвідування учнів, складання табелів успішності, організація шкільних обідів, дії у надзвичайних ситуаціях [266, с. 371].

Інакше кажучи, наставники відповідають за все, що пов'язано з предметом і за загальні проблеми у викладанні. Те, в яких *формах* реалізується ця відповідальність, може значно різнитися. За спостереженням дослідників, це може бути викладання наставника і підопічного у парі (*team teaching*), відвідування і взаємне спостереження уроків, зустрічі й обговорення з приводу планів занять, шести тем програми або інших проблем; надання зворотного зв'язку як усного, так і письмового характеру (спілкування за допомогою щоденників рефлексії – *reflective journals*), спостереження уроків інших вчителів школи. Зазвичай, наставники і початківці не керуються конкретною встановленою моделлю, а обирають ті форми, які вважають доречними і які відповідають їхнім особистим і професійним потребам, здібностям та обмеженням у часі [254, с. 284].

Стосовно функцій наставника Н. Сімада підкреслює, що хоча і передбачається, що ментор повинен передавати початківцю знання і навички, які будуються завдяки отриманню різного досвіду, він як учитель-експерт не є просто передавачем знань. Початківці не лише отримують корисні знання і ефективні навички від наставника, але і засновують свою власну модель викладання завдяки обмірковуванню свого досвіду, що становить основу для

практичних знань на наступний урок. Дослідниця вбачає роль наставника саме у сприянні самоаналізу підопічного щодо власного викладання. На її думку, в цьому сенсі рефлексивне мислення – це процес перегляду і реорганізації своїх практичних знань і структури викладання. Стосунки співробітництва наставника і новачка виступають важливим чинником у кращому сприянні їх розвитку [326, с. 95].

Наставник разом з директором або заступником директора школи складають детальний план діяльності шкільної частини стажування. Однак директор лише технічно є відповідальним за вчителів-початківців і їхнє стажування, тоді як саме наставники відповідають за зростання і розвиток новачків [254, с. 279].

Бути обраним як наставник – це почесно, оскільки ними становляться найбільш досвідчені та поважні вчителі. Не існує фінансової винагороди за виконання обов'язків ментора, однак їм виділяється зменшене викладацьке навантаження (50–60 % від звичайного). Найважливішою перевагою керівництва вчителем-початківцем вважають власне професійне зростання, яке відбувається. Під час інтерв'ю наставники зауважували, що „це було гарним досвідом і дозволило більше замислитись про викладання та навчальні матеріали” або „бути наставником – це можливість навчитись більшому” [254, с. 288].

Нижче наведено деякі з основних тем неофіційної роботи під час шкільної частини стажування, яку наставники проводять для досягнення цілей програми:

1) *допомога у розумінні учнів та їх поведінки*. Через брак досвіду викладання вчителів-початківців у школах більшість наставників вважають, що вони повинні інтенсивно працювати, щоб допомогти їм якнайшвидше зрозуміти школярів і налагодити спілкування з ними. Вважається, що це одна з галузей, без якої новий вчитель не досягне успіху;

2) *підтримка впевненості у своїй роботі*. Вчителі в Японії на початку праці стикаються з великою кількістю обов'язків і можуть легко зневіритися у

собі. Тому зміцнення впевненості нового вчителя розглядається як основне завдання наставника. Надзвичайно важливо, щоб вчителі позитивно оцінювали себе та своє викладання, особливо в перші кілька місяців;

3) *допомога у веденні та плануванні керівництва класом.* Японські вчителі, як правило, стикаються з більшими класами (приблизно сорок учнів), ніж вчителі у західних школах, і мають складні та різноманітні обов'язки, пов'язані з керівництвом. Девіантна поведінка учнів у цілому не є розповсюдженою проблемою в Японії: учні не часто випробовують учителів або регулярно погано поводяться в японських школах. Навіть у цих бажаних умовах нові вчителі визнають, що організація класу, розподіл завдань та інші відкриті дії безпосередньо впливають на навчання у класі. Цей аспект управління класом є основним напрямом у перші місяці навчання;

4) *допомога в плануванні уроків та викладанні.* Предметна і загальна допомога в плануванні та викладанні уроків є основною частиною досвіду в школі та є життєво важливим елементом співпраці та обговорень під час програми. В Японії укладання хорошого плану уроків є цінним мистецтвом, і вчителі часто проводять кілька днів і навіть місяців, удосконалюючи майбутній урок. Наставники часто допомагають початківцям у плануванні уроку і вносять пропозиції до його ведення. Багато проектів з дослідження у дії (англ. – action-research project) складаються з уроків, розроблених для досягнення конкретних цілей. Більшість керівних учителів надають значну допомогу новим учителям у навчальних методах, але конкретний тип допомоги може істотно відрізнятись;

5) *наставництво у виконанні обов'язків класного керівництва.* Класні обов'язки в японських школах є важливою частиною роботи викладача. Як правило, вчителеві призначається група учнів, і він відповідає за їхню академічну успішність, за спілкування з батьками та за позашкільні заходи.

Наведемо приклад обов'язків класного керівника (преф. Кумамото):

- обговорення прогресу учнів, коли батьки відвідують класну кімнату та спостерігають за їхньою дитиною;



- особисті зустрічі з батьками та директором принаймні один раз на рік, з метою обговорення прогресу дитини;
- домашнє відвідування кожного з учнів щонайменше один раз на рік;
- спеціальні зустрічі з батьками та директором, щоб обговорити серйозні проблеми, які можуть виникнути.

Таким чином, класний керівник несе відповідальність за академічний і особистий розвиток учнів протягом року. Ця відповідальність сприймається так серйозно, що нові вчителі лише поступово допускаються до керівництва класом. Так, учитель другого року праці може ще не повністю взяти на себе класне керівництво і бути „заступником керівника класу” [254, с. 284–287].

Т. Йонедзава досліджував зв'язок між розвитком умінь молодих учителів початкової школи і настановами їхніх менторів в Японії. За результатами опитувань, систематизувавши відповіді 228 вчителів, він дійшов до таких висновків:

1) учителі-початківці, які отримували від наставників вказівки і суттєву підтримку щодо шкільної діяльності, як правило розвивали уміння будувати міжособистісні стосунки й уміння щодо керівництва класом;

2) ті, хто отримували психологічну підтримку і настанови наставника щодо планування і ведення уроку, як наслідок розвивали відповідні навички викладання;

3) учителі-початківці, які отримували від наставників вказівки і суттєву підтримку щодо шкільних заходів розвивали навички спілкування з дітьми;

4) початківці, які отримали від наставників повноцінний приклад моделі викладання, змогли виробити власну лінію поведінки як вчителя [356, с. 94].

За зауваженням Г. Вонг, програма наставництва в Японії зосереджена на наданні можливості співпраці з іншими викладачами та створенні культури підтримки та заохочення новачків [288].

Щоб зрозуміти природу наставництва, а саме роль наставника в Японії, потрібно поглянути на нього також з точки зору *культури викладання*, яка

склалася за багато років і на практиці виступає посередником для виконання офіційних директив Міністерства щодо проведення стажування. Культурні знання з викладання, які поділяють учителі, впливають на запровадження політичних ініціатив з боку уряду. Саме культурне оточення, в якому вчителі практикують свою професійну майстерність, має сильний вплив на природу наставництва. Серед японських науковців, які приділяли увагу впливу культури викладання на професійне становлення вчителів-початківців, Н. Сімахара, А. Сакаї, Т. Асада та інші.

Оскільки вчителі відрізняються за віком, досвідом, соціальним і культурним походженням, статтю, освітою, компетентністю, то все це не дає належної емпіричної основи для єдиного визначення терміну „культура викладання”. Вчителі поділяють пов’язані з роботою погляди, знання та практику і такі „стереотипи” розвиваються на основі спостереження звичної поведінки вчителя. Культуру викладання характеризує „її власний соціально схвалений спосіб мислення, відчуття, поведінки і поглядів стосовно освітніх питань” [266, с. 366–367]. Саме „культура викладання”, на думку Н. Сімахара і А. Сакаї, забезпечує основу для соціалізації вчителів-початківців [266, с. 375].

Існує два окремі та протилежні аспекти культури викладання вчителів у Японії: „принцип рівності” і принцип „свій” або „сторонній” (уті-сото – концепція соціальної орієнтації). Саме принцип рівності має надавати можливість спільного дослідження. Однак, за спостереженням Т. Асада, через загальну нестачу колегіальності у школах це відбувається рідко. В Японії серед викладачів не завжди існує культура взаємопідтримки [178, с. 140, с. 145]. Він виділяє культуру, яку називає „етосом егалітаризму” і стверджує, що в Японії шкільні вчителі працюють окремо на основі культури, яка існує серед них. Шкільна організація не завжди є системою співпраці. Наприклад, якщо один викладач керує проблемною дитиною, то він переважно має багато працювати над вирішенням цієї проблеми без підтримки інших учителів. Шкільна частина стажування (kounai-ken) – це можливість для усіх шкільних учителів зустрічатися та обговорювати спільну мету школи, і якщо вони

визнають, що *kounai-ken* є корисним та ефективним для індивідуального професійного розвитку, то їхня прихильність до шкільної організації посилюється. Як наслідок, усі вчителі згодом приходять до співпраці [177].

Існування культури рівності і однакового статусу початківця і досвідченого вчителя щодо офіційної відповідальності як педагога підтверджують дослідження Н. Сімахара і А. Сакаї. За свідченням наставників, оскільки початківці були офіційно введені у професію, передбачається, що вони матимуть рівний статус з досвідченими вчителями. Від останніх не очікується безпосереднього інформування як покращувати компетенцію у викладанні. Так само не очікується, що новачки будуть формально звертатися за керівництвом з приводу змісту уроків. Замість цього вони повинні „красти” ідеї і підмічати навички досвідчених учителів спостерігаючи за ними і слухаючи їх у різноманітних обставинах. Те, що прийнято називати „*zatsudan*” – неформальні розмови, які вважаються найбільш цінними між суб’єктивним процесом, були виділені для початківців як ефективні засоби навчання у досвідчених учителів. Така повсякденна взаємодія дає можливість шукати ідеї вирішення проблем, з якими вони стикаються без порушення статусу рівності [266, с. 374].

Дослідження Н. Сімахара і А. Сакаї свідчать про те, що вчителі-наставники в Японії, передусім, бачать свою роль як консультанта, який допомагає початківцям, якщо ті звернулися до них по допомогу. Вони зазначають: „Наші спостереження підтверджують, що нагляд за стажерами на практиці був навмисно не директивний, у супереч політики Міністерства освіти... Дійсне навчання з боку наставників дуже обмежене і засноване на культурі викладання, де стажування вважається проходженням навчання, під час якого початківці навчаються викладати, спостерігаючи і взаємодіючи з іншими вчителями. Крім того, принцип дотримання рівності, що є непорушною нормою серед учителів, прямо протилежно ієрархічним відносинам між наставником як ментором і стажером як учнем”. Учені зазначають, що наставники не бажали припускати менторське ставлення. За

результатами опитування, 65 % наставників висловились за те, що стажерів потрібно мінімально контролювати і підтримувати їхню власну ініціативу [266, с. 372].

Окрім культури викладання, яку згадує Н. Сімахара, на дійсні відносини наставник-стажер, а саме формування міжособистісної комунікації й середовища взаємодії в колективі, впливає також унікальний принцип „уті-сото”, який існує лише в Японії. За словами Т. Гуревич, „сприйняття світу через призму „уті-сото” є явищем психологічного характеру, воно пов'язане із соціокультурними традиціями і визначає сприйняття японцем навколишнього світу, людей і речей” [126, с. 105–106].

Проблемі „уті” і „сото” приділяли увагу такі японські дослідники, як Р. Івата, Т. Йонеяма, К. Мідоока, Т. Накане, М. Осакі, Й. Сугімото та інші. Деякі вітчизняні й іноземні дослідники розглядали вплив цих ключових понять японської культури на японську мову (Т. Гуревич, Т. Корчагіна), економіку (Т. Кучай), бізнес-комунікацію (Ю. Стоногіна) тощо.

Японське суспільство належить до вертикального типу. Це означає, що типова для західних суспільств горизонтальна стратифікація в Японії суттєво ускладнена наявністю меж, що розділяють суспільні шари на замкнені групи, які зміцнені стосунками патерналізму, – це становить принцип „іе” (тобто „вертикальні ієрархічні стосунки сімейного типу”). У рамках цієї структури діє принцип „уті-сото”, згідно з яким відбувається розподіл на „своїх” та „чужинців” (зовнішній світ). Структура внутрішньо-групових зв'язків є відображенням менталітету, культурної характеристики, а також являє собою одну із значних особливостей японської ідентичності – прагнення до найбільш ефективної на даний момент соціальної організації [22, с. 34].

Р. Сміт, провідний американський дослідник Японії, протиставляє японське сприйняття себе, яке визначається соціальним контекстом з переважаючим автономним відчуттям себе в Європі та Північній Америці. Один із показників цієї різниці зустрічається у мові. Японський еквівалент займенника „я” змінюється залежно від соціального контексту та відносин.

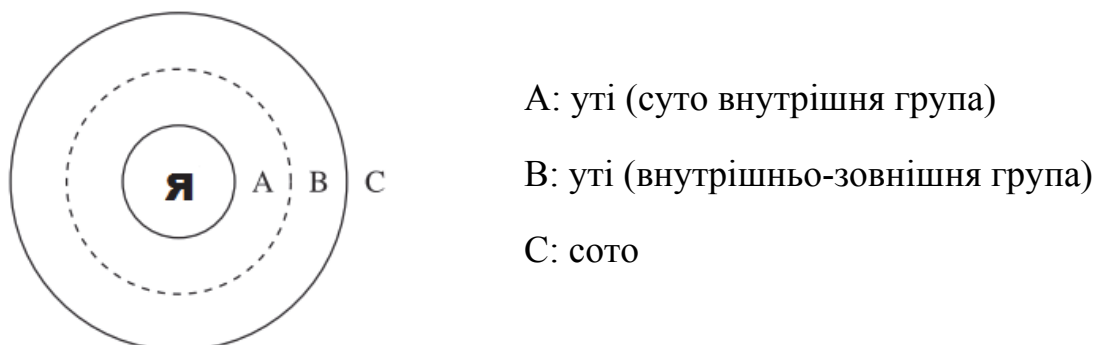
Він зазначає, що це лінгвістичне використання відображає погляд на себе, який визначається у відносинах з іншими, а не самотійно. Порівняно зі Сполученими Штатами, соціальні відносини в Японії мають тенденцію бути більш конкретними (тобто вони варіюються в залежності від взаємовідносин обох залучених сторін), чітко відрізняючи членів внутрішньої групи і сторонньої [189, с. 251].

Усі соціальні відносини в Японії – між особистістю й колективом, між індивідуумами, між колективами – будуються, виходячи з опозиції „свій – чужий” [24, с. 26]. Розподіл на „своїх” (сім’я, друзі, колеги) і „чужинців” (незнайомці, сторонні люди, іноземці) є оригінальною особливістю японської ментальності й відображається в японській мові (граматиці та лексиці), бізнес-комунікації та характеризує японське суспільство в цілому. Це складний культурний феномен, який розподіляє і людей, і явища на дві категорії.

Принцип „уті-сото” розповсюджується на всі соціальні рівні. Однак, що дуже важливо, він не передбачає ворожості, а лише визначає приналежність до певної групи (до однієї сім’ї або компанії, а не до іншої) [169, с. 21]. Ці два поняття глибоко вкорінені в повсякденне життя і пронизують аспекти всіх взаємодій між індивідуумами і групами в японському суспільстві. „Уті” і „сото” представляють через взаємовідносини ототожнення з соціальною групою, сім’єю, бізнесом, школою. „Уті” – це внутрішнє „я”, ядро, частина, що належить цілому, а „сото” – це стороння людина, шанована, до якої ставляться з повагою, але яка не є „своєю” частиною в соціальній групі „уті” [178, с. 139].

Як зазначає Т. М. Гуревич, опозиція „*уті-сото*” виступає як „один з основних критеріїв комунікації” для японців. А також „можна сказати, що японець сприймає співрозмовника, виходячи не тільки з двомірної соціально-ієрархічної орієнтації, а ніби усвідомлюючи себе в тривимірному просторі: він позначає в своїй промові не тільки своє соціально-вікове положення, але і зазначає, належить чи ні співрозмовник до тієї групи, до якої належить він сам” [23, с. 61].

М. Осакі переглянув поняття „уті-сото” в сучасному контексті. Уявлення про його класифікацію понять для сучасних умов Японії дає рис. 2.4 [305, с. 109].



**Рис. 2.4. Поняття уті–сото у сучасних умовах Японії**

Він вважає, що поняття „уті” можна поділити на „суто внутрішню групу” і на „внутрішньо-зовнішню групу”. До першої належать сім’я, близькі друзі та колеги-приятелі. Друга група – це та, до якої належить сама людина: компанія, школа, клас. Цю групу можуть складати навіть знайомі зі спільного району проживання. До поняття „сото” дослідник, як і інші, відносить незнайомців, сторонніх людей, чужинців. Стосунки з даним прошарком людей він описує як нещирі та прохолодні. М. Осакі робить висновок, що значення внутрішньої та зовнішньої групи в Японії, між якими раніше існувала „висока стіна”, буде продовжувати змінюватись завдяки інтернаціоналізації, урбанізації, знижуванню народжуваності та змінам у спільнотах [305, с. 108–109].

Простір бізнес-комунікації у свідомості японця поділено лінією, у внутрішніх і зовнішніх межах якої він буде повністю змінювати свій стиль комунікації, та передусім, власну мову – її граматичну структуру. Передусім, людина підкреслюватиме повагу до людей із поля „сото”. З точки зору бізнес-відносин власна компанія і свої колеги завжди знаходяться у сфері „уті”. Усі зовнішні компанії, зовнішні партнери, які б позитивні й тривалі стосунки не пов’язували вас, – це завжди „сото”. У колективістському суспільстві ці два критерії японці застосовують, у першу чергу, для визначення відносин взаємозалежності й повинності [149, с. 149].

Усвідомлення опозиції „свій–чужий” концентричними колами розходиться від індивідуума, при цьому залежно від обставин поле „чужий” може бути переведене в поле „свій” і навпаки [24, с. 28]. Лінія між „уті” та „сото” не є статичною, тобто будь-яка людина може належати до однієї з двох груп залежно від соціальної ситуації. Зауважимо, що у спілкуванні, коли мова йде лише про представників прошарку „уті” (сім’я, родичі, друзі), вони, в свою чергу, будуть розподілені у тривимірному просторі. На формування міжособистісних стосунків впливає різного роду символіка й усталені вирази форм ввічливості. Японці змінюють свій стиль мови та зміст залежно від того, з ким вони мають справу – з представниками „уті” або „сото”.

Суворі ієрархія, що існувала з давніх-давен в японському суспільстві, була причиною появи складної системи ввічливості в японській мові. Протиставлення „свій–чужий”, яке може змінюватися залежно від ситуації, має велике значення при виборі мовної форми. Мовна поведінка зі „своїми” і „чужими” кардинально різниться. Загальне уявлення про складність комунікації в японській мові, пов’язану з принципом „уті–сото”, дає рис. 2.5, у якому на прикладі представників „уті” зображено типове розподілення, на основі якого буде обрано ту чи іншу граматичну структуру речення.

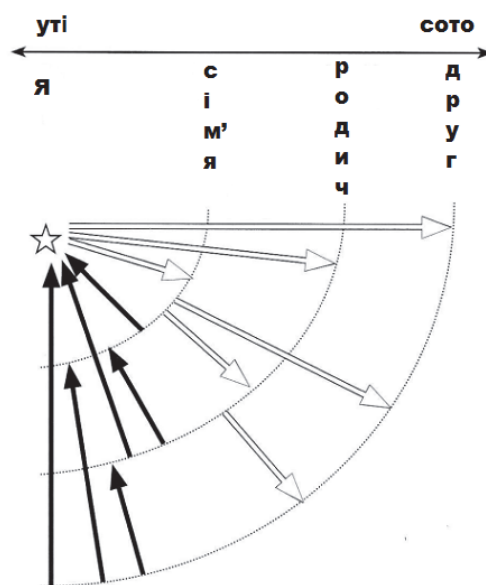


Рис. 2.5. Приклад взаємовідносин у групі „уті”

Варіативність стосунків між особами „уті”, яке приведе до змін форми дієслова у реченні, зображено стрілками різного кольору, залежно від того, на чию користь буде щось зроблено. Таким чином, те, за що вдячний я або хтось з моєї групи „уті”, зображено стрілкою чорного кольору, те, за що повинен бути вдячний представник „сото”, – білою. Отже, член родини може бути „уті” або „сото” залежно від інших дійових осіб конкретного речення.

В Японії основний відсів кандидатів на посаду вчителя відбувається на етапі працевлаштування й обов’язкової програми входження у професію, яка співпадає з випробувальним терміном, після якого деякі вчителі не отримують постійну посаду. Тобто у перший рік офіційне призначення вчителя-початківця не є постійним, й у цей термін стосунки з колегами можуть розвиватися по-різному.

На основі концепції „уті–сото” японський науковець Т. Асада досліджував, що означає наставництво в японському контексті: учнівство або спільне дослідження. Він зазначає, що в Японії новопризначені вчителі мають бути на рівних умовах з усіма іншими у школі. Так само як і Н. Сімахара, він вважає, що майже всі японські вчителі сприймають рівноправність як „не навчання”. Однак менторські відносини не можуть бути рівними, незважаючи на той факт, що наставництво триває лише рік. Фактично всі новопризначені вчителі мають спостерігати й копіювати досвідченого вчителя як свою модель для наслідування. Таким чином, дух рівності як культури японських учителів перетворюється на учнівство, а не на спільне дослідження під час шкільного періоду стажування. Це сильніше відчутно у початковій школі, ніж у середній, оскільки у попередній кожен клас – це замкнута система зі своєю атмосферою, освітніми цілями, правилами тощо [178, с. 145, 148].

Як зауважує Т. Асада, шкільна частина стажування не завжди добре працює через відмінності у наставництві та його якості [178, с. 146]. Якщо наставник ставиться до свого підопічного як до стороннього для даної соціальної групи („сото”), підопічний буде у не вигідному становищі, оскільки його вважатимуть аутсайдером у вчительській професії [178, с. 149]. Те, як



сприймає ментор підопічного: як такого, що знаходиться всередині („уті”) соціальної структури школи чи за її межами („сото”), – буде мати тривалий і помітний вплив на ставлення наставника і, відповідно, на майбутнє викладання підопічного [178, с. 152]. Т. Асада робить висновок, що „в ідеалі новопризначений вчитель має усвідомити, що викладання – це процес навчання, для якого корисним є підходи практичного дослідження з метою покращення навчання учнів. Чим більше можливостей для наставника і новопризначеного вчителя навчатись разом (спільне дослідження), тим вище імовірність того, що вони зможуть отримати знання щодо ефективного викладання. Близька співпраця буде відчуття взаєморозуміння, і початківець імовірніше буде прийнятий як член вчительської спільноти („уті”)” [178, с. 154–153].

Т. Асада під час дослідження виявив такі характеристики офіційного наставництва під час шкільної частини стажування:

1) наставник надає позитивний зворотній зв'язок підопічному впродовж одного року. Для початківця дуже важливо отримувати емоційну підтримку й бути визнаним своїм наставником як повноцінним вчителем. На початку ментор вказує на здібності вчителя-початківця або ставлення до викладання, а пізніше показує розвиток учнів у класі, як доказ зростання підопічного. Якщо у початківця виникають складнощі у викладанні, наставник надає емоційну підтримку, радше ніж демонструє, як навчати, пропонуючи альтернативні варіанти як форму інформаційної підтримки;

2) деякі наставники можуть показувати підопічному, як обдумувати викладання у рефлексивний спосіб, інші ж не розкривають їхнє рефлексивне мислення. В останньому випадку їх стосунки перетворюються на учнівство, тобто наставник часто вказує, що початківцю слід робити у викладанні;

3) було з'ясовано, що процес наставництва має три етапи: модель, тренер, критичний друг. Наставники спрямовують підопічних на те, щоб останні стали незалежними рефлексивними практиками, і змінюють свою наставницьку роль з моделювання рефлексивного мислення як інструктора і

співчуваючого мотиватора на критичного друга. Хоча наставник продовжує надавати емоційну підтримку протягом одного року, *на ранніх етапах* він дає вказівки як удосконалити основні викладацькі навички і керівництво класом до тих пір, поки не усвідомить проблему завдяки спостереженню за викладанням початківця. Роль співчуваючого і мотиватора важлива для заснування міцної основи для наставницьких відносин на початковому етапі. *На другому етапі* важлива роль мотиватора. Наставнику потрібно визнати початківця як вчителя і як члена внутрішньої групи „уті”, інакше той буде відчувати неспокій через своє професійне зростання. І на першому, і на другому етапі наставник навчає підопічного рефлексивно обдумувати своє викладання, спираючись на спостереження уроків. У даному випадку наставник виступає як модель для розвитку рефлексивного мислення. Одночасно наставник переключається з коментування викладацьких навичок на процес викладання. Тобто спочатку наставник інструктує підопічного щодо навичок викладання і керівництва класом, а потім він показує, як скласти план уроку, який вірогідніше приведе до досягнення цілей навчання. *На третьому етапі* ментор, головним чином, указує на проблеми, які виникають у викладанні, тобто думка наставника сприймається як критична точка зору. Його роль на даному етапі виступає як критичний друг [178, с. 148].

В Японії відкрита розмова про свої емоції та конфіденційні проблеми („хонне” – справжнє „я”), як правило, не відбувається з особами, які не належать до групи „уті” – найближчого оточення [272, с. 33]. Спілкування без напруги можливе тільки зі „своїми”. У розмові з „чужими” японці приховують свої справжні почуття й особисті судження („хонне”) і говорять те, що належить говорити у відповідній ситуації („татемае” – соціально прийнятна думка) [126, с. 192]. Японці мають тенденцію не відкриватися членам не своєї групи, а з аутсайдером вони зазвичай ведуть ввічливі розмови про неважливі чи безпечні теми. Приналежність до „уті” або „сото” визначає глибину та стиль інформації, яку ви отримаєте від співрозмовника [237, с. 57]. Взаємодія між людьми однієї групи, як правило, є близькою та прямою, а особи, які

належать до зовнішньої групи, отримують прохолодне ставлення як до стороннього.

Отже, можна зробити висновок, що визнання наставником (як критичного друга) початківця як члена групи „уті”, в свою чергу, має вплив на відповідне ставлення до нього самого. Підопічний буде більш схильний відверто висловлювати свої проблеми і звертатися за порадою, що дасть наставнику можливість своєчасно діагностувати і попередити можливу дезадаптацію.

Успіх стилів японського наставництва ґрунтується на спільному розумінні рівня часу та емоційної прихильності, які вимагаються з обох сторін (наставника та підопічного). М. Брайт використовує порівняння з японськими підходами, щоб зробити припущення, що західні підходи потребують вирішення проблеми „короткостроковості, недовіри, підозри та відкритого індивідуалізму”, для того щоб досягти успішних програм наставництва [184].

Е. Лассіла досліджував у Японії те, які види напруження можуть характеризувати відносини між початківцем (1–7 роки праці) та досвідченим учителем. Результати дослідження показали, що ця напруженість пов'язана з суперечливими очікуваннями вчителів-початківців щодо позиції та ролей, які вони мають у викладацькому середовищі і те, як новачки розуміють природу своєї роботи [237, с. 70]:

1) напруга пов'язана з очікуванням, що вчителі-початківці будуть діяти самостійно як повноцінні члени школи та реальність, в тому що вони повинні покладатися на своїх старших колег з багатьох питань. З одного боку, в японських школах існує принцип рівності, і таким чином, учителі безпосередньо не коментують роботу один одного. З іншого боку, навчання викладанню та розвиток педагогічних навичок звичайно відбувається під керівництвом більш досвідчених учителів. За спостереженням Е. Лассіла, початківці здаються як залежними, так і незалежними одночасно. Їм необхідно приймати рішення щодо того, як, де і від кого шукати допомоги, щоб підтримувати гарні стосунки зі своїми старшими колегами. Старші вчителі,

навпаки, здаються, борються з культурними очікуваннями, що вони повинні керувати і допомагати новачкам, але, з іншого боку, професійні принципи говорять їм не втручатися в навчання інших людей, оскільки краще навчаєшся, коли з'ясовуєш все самостійно;

2) друга напруга – це конфлікт слухняності та напористості. Старші вчителі очікують, що початківці сприятимуть розвитку школи, але через їхній молодший статус їхній голос не має сили, і ситуація ще більше ускладнюється нестачею вчителів на середньому етапі кар'єри в містах Японії. Вчителі-початківці також повинні бути більш напористими та креативними у роботі та поведінці, але через те, що молодші покоління не звикли до суворої дисципліни та через страх негативних наслідків, багато викладачів вирішують триматися не наполегливої та безпечної позиції. Для старших викладачів ця напруга полягала у тому, щоб знайти найкращий спосіб „виховати” своїх новачків, які належать до покоління, що не звикло до дисциплінованості. Старші викладачі стикаються з дихотомією, знаючи, що дисциплінація своїх новачків є важливою для їхнього професійного зростання та належного функціонування школи і одночасно розуміючи, що можуть завдати шкоди більш вразливим початківцям у цьому процесі;

3) третя напруга стосується конфлікту між індивідуальними та спільними завданнями вчителя-початківця. Недосвідчені вчителі вважають основною метою своєї роботи викладання уроків та роботу з учнями. Проте старші вчителі зосереджують більше уваги на тому, що початківці повинні поводитися як частина вчительської спільноти. Попередні дослідження показують, що від учителів у Японії очікують позиціонування професійних та організаційних інтересів перед їхніми власними [237, с. 71–72].

Японські дослідники приділяють велику увагу оптимізації роботи наставників з учителями-початківцями. Зокрема Е. Токіта за результатами опитувань 120 менторів (73 з початкової школи і 47 молодшої середньої) дійшла таких висновків щодо типового характеру стосунків наставника і підопічного і можливих удосконалень програми.

По-перше, наставники вважають, що наразі вчителі-початківці, які проходять підготовку, мають достатні знання з предмета й адміністративні здібності, що є складовими компетентності викладання, однак проблему становить їхнє пасивне ставлення. У порівнянні, попередні вчителі-початківці, які не проходили стажування для новачків, мали бажання навчатися, однак їхня компетентність як викладача (навички ведення уроку) була недостатньою. Інакше кажучи, переваги і недоліки цих двох груп протилежні.

По-друге, основний курс керівництва початківцями відрізняється залежно від типу школи. У початковій школі вони більш схильні розвивати здібності до викладання (ведення уроку), в той час як у молодшій середній школі наголошується на розумінні вчителів-початківців і наставники схильні зосереджуватись на їхньому фізичному та психічному стані здоров'я.

По-третє, було з'ясовано що наставники належним чином з'ясовують здібності вчителів-початківців і відповідно планують основні заходи. Вони також коригують свої конкретні настанови залежно від розвитку підопічних.

По-четверте, наставники вважають систему підготовки вчителів-початківців протягом випробувального терміна цінним досвідом. Однак зауважують, що вона вимагає деяких змін: зменшення навантаження на початківців і менторів, а також програми повинні включити важливі елементи, які школи надавали як підготовку новачків до введення обов'язкової програми. Надати умови (вільний час) початківцям для можливості зближення з дітьми. Для цього, на думку Е. Токіта, потрібно зменшити кількість днів позашкільної частини програми і зменшити об'єм обов'язкової документації, яку початківці і наставники повинні подавати. Надання часу для можливості проходження неформального стажування [342, с. 98].

Таким чином, запорукою успіху програми входження у професію є ставлення наставника до новачка як до члена групи „уті”, що в свою чергу приводить до більш довірливого характеру спілкування („хонне”) і допомагає початківцю вільно висловлюватися з приводу своїх професійних негараздів, звертатись за неформальною підтримкою або порадою. Дослідження

японських учених (Н. Сімахара, А. Сакаї) свідчать про те, що більшість учителів-наставників у Японії, передусім, бачать свою роль у якості консультанта, який допомагає молодим учителям, якщо ті звернулися до них за допомогою. Вчені зазначають, що більшість наставників вважають менторське (директивне) ставлення неприпустимим і висловлюються за те, що стажерів потрібно мінімально контролювати і підтримувати їхню власну ініціативу.

#### **2.4. Перспективні напрями застосування позитивного досвіду Японії в професійній адаптації вчителів-початківців України**

Вивчення і впровадження нових підходів підтримки входження вчителів-початківців у професію є одним з головних завдань сучасної професійної освіти в Україні. На думку І. Зязюна, у сучасній українській школі досить високий відсоток вчителів, які не підготовлені до виконання з належною якістю свого професійного обов'язку. Він пояснює це, з одного боку, випадковим вибором професії, з іншого – низьким рівнем професійної підготовки у ЗВО педагогічного профілю [42, с. 14].

Згідно з Держстатуттом, в Україні у 2014 р. плинність кадрів у сфері освіти становила 13,5 % [137, с. 3]. Деадаптація молодих учителів є однією з головних причин плинності кадрів серед педагогічних працівників на початку професійної діяльності в школі. Дослідження психологічних та психофізіологічних аспектів деадаптованості вчителів в Україні показують, що виражені ознаки загальної професійної деадаптованості мають 10 % вчителів. Разом з тим більш ніж половина опитаних учителів мають середній рівень деадаптованості (52,0 %) і трохи більше ніж третина – низький рівень (38,0 %) [53, с. 11].

Наразі професійна адаптація вчителів-початківців в Україні здійснюється шляхом їхньої участі у засіданнях „Школи молодого вчителя” („Школи адаптації молодого вчителя”, „Школи становлення молодого

вчителя”)), засідань шкільного методичного об'єднання вчителів-предметників, наставництва, самоосвітньої діяльності, взаємовідвідування уроків, консультацій (співбесід), а також до участі в різних формах науково-методичної роботи (школа передового педагогічного досвіду, методичне об'єднання, творча/динамічна група, групові консультації, педагогічні читання, конференції, творчі звіти та конкурси вчителів, методичні наради, семінари-практикуми, майстер-класи, тренінги, інструктивно-педагогічні наради), яка постійно або епізодично здійснюється на рівні навчального закладу, міста (району) й області [39, с. 150].

Найбільш поширеною формою методичної роботи з молодими вчителями в Україні є „Школа молодого вчителя”, яка функціонує на рівні області, району (міста) та на базі загальноосвітніх навчальних закладів і є постійно діючим професійним об'єднанням вчителів, робота якого здійснюється у формі засідань [39, с. 151].

В Україні існує потреба в удосконаленні системи післядипломної педагогічної освіти, зокрема системи підвищення кваліфікації вчителів. Адаптація до професійної діяльності є важливою складовою процесу входження вчителя у професію. Про існування проблем у практиці професійної адаптації педагогів-початківців в Україні свідчать результати наукових досліджень багатьох науковців, серед яких Я. Абсалямова, Л. Байбекова, Т. Белан, Д. Глущенко, З. Дробінська, Н. Дятленко, М. Зембицька, Г. Кільова, С. Кулик, Т. Кухарчук, І. Лученцова, О. Мороз, І. Облес, С. Петрусенко, О. Шевченко, М. Шик.

М. Зембицька зазначає, що процес адаптації молодих фахівців у загальноосвітніх, дошкільних та інших навчальних закладах України до професійної діяльності ускладнюється низкою соціальних, економічних та психологічних факторів (зниження соціального статусу вчителя у сучасному суспільстві, низька оплата праці, велике навчальне навантаження, недостатнє навчально-методичне забезпечення, обмеженість доступу до новітніх

інформаційних технологій та засобів навчання, несприятливий психологічний клімат у педагогічному колективі та інші) [39, с. 141].

Дослідженням ефективних світових практик входження вчителів-початківців у професію займалися М. Барбер, Е. Бріттон, Г. Вонг, О. Грачова, М. Зембицька, І. Зязюн, Р. Інгерсолл, Ш. Кесселз, Ш. Кірні, Т. Кучай, Т. Лучкіна, Дж. Московітц, М. Муршед, О. Озерська, С. Стерн, М. Стівенс, Х. Хейнікен та інші.

О. Грачова, проаналізувавши програми входження у професію (педагогічні інтернатури) розвинених країн світу, визначила наступні їхні спільні характеристики:

- покращення якості викладання;
- запобігання відтоку перспективних учителів-початківців;
- сприяння особистісному та професійному зростанню вчителя-початківця;
- задоволення потреби конкретного шкільного округу (району) у вчителях;
- успішне просування вчителя від фази виживання до фази повної адаптації;
- забезпечення умов поступового входження у професію [20].

На основі аналізу прогресивного досвіду Японії з проблеми професійної адаптації вважаємо за необхідне надати низку рекомендацій щодо реформування системи професійної освіти в Україні з метою вдосконалення процесу організації методичної роботи з вчителями-початківцями на шкільному і позашкільному рівнях.

Перший рік на посаді вчителя – це важливий час, коли потрібно поєднати те, що було вивчено під час педагогічної підготовки в університеті, зі справжнім досвідом викладання у школі. Зважаючи на складний перехід, з яким стикаються вчителі-початківці у всіх суспільствах, програма, подібна до Японії, ймовірно, принесе позитивні результати в будь-якій шкільній системі.



Однак актуальним питанням залишається те, чи можуть інші системи освіти дозволити собі або чи готові виділити значні ресурси для забезпечення такої програми [249, с. 128]. Система післядипломної освіти Японії накопичила значний практичний досвід з вирішення проблеми адаптації молодих фахівців.

Японські умови є унікальними з історичної, соціально-культурної і з економічної точки зору. Професія вчителя в Японії є конкурентоспроможною і конкурс по країні становить у середньому 6,2 кандидати на місце (2010 р.) [250]. За даними ОЕСД, на 2015 р. 63,9 % учителів середніх шкіл в Японії становлять чоловіки. Лише в початковій школі відсоток жінок вище – 64,8 % [190]. Вчителі мають статус державних службовців і отримують відповідну зарплату, яка зростає з кожним роком педагогічного стажу. Наприклад, за даними на 2015 р. учитель старшої середньої школи з 15-річним стажем отримує \$ 50 636 на рік [277]. Як наслідок, плинність кадрів серед початківців у середньому становить 1,13 % (2003–2009 рр.), що не є суттєвою проблемою [362].

Зниження соціального статусу і низька оплата праці вчителя значним чином ускладнюють процес адаптації початківців до професійної діяльності в Україні. Згідно з даними Інституту Горшеніна, 70 % українців вважають, що професія вчителя не дозволяє нормально жити з матеріальної точки зору [167]. За результатами досліджень Центру Разумкова, майже третина (31,5 %) майбутніх педагогів-випускників ЗВО України не мають наміру працювати за фахом [34]. Згальноосвітня школа в Україні має жіноче обличчя. Так, 84,44 % учителів середніх і старших класів з міст та 79,25 % з сільської місцевості – це жінки. Ще більшим є відсоток жінок, які працюють у початковій школі – до 98,48 % [154, с. 1].

Низький соціальний статус вчителя впливає на його авторитет. За даними опитування соціологічної служби Центру Разумкова, проведеного в усіх регіонах України 18–24 вересня 2002 року, 41,6 % респондентів вважають, що діти оцінюють авторитет учителя як „низький”, 42,6 % – як „середній” і лише 9,1 % респондентів вважають, що вчитель має серед дітей високий

рівень авторитету. Водночас лише 11,4 % опитаних вважають, що серед батьків учитель має „високий” авторитет, 45,8% респондентів оцінюють учительський авторитет у батьківському середовищі як „середній”, а 34,8 % – як „низький” [153, с. 153].

Соціальний статус професії і повага до неї у суспільстві є вирішальними чинником для вибору професії для 41,1 % вчителів. Найбільш актуальними проблемами для вчителів залишаються проблеми соціального забезпечення (52,7 %), матеріального і побутового характеру (52,6 %) [154, с. 4–5].

Збільшення видатків на освіту – одне з найголовніших умов збереження кадрового потенціалу в освітній сфері. Уряду України пропонується відійти від принципу „залишкового” фінансування національної освіти та вжити необхідних заходів щодо збільшення видатків на освіту, маючи за орієнтир відсоток ВВП, який виділяють на освіту країни OECD (в середньому 5,8 % свого ВВП). Інакше Україна може втратити наявний інтелектуальний, науково-технічний, педагогічний потенціал і надовго опинитися на узбіччі світових процесів [153, с. 154, 158].

Таким чином, вважаємо що *підвищення соціального статусу вчителя і престижу педагогічної професії в Україні є першочерговим завданням*. Зміна державної політики щодо статусу вчителя, покращення системи оплати праці, комплекс засобів у сфері соціальної захищеності, формування позитивного іміджу вчителя у ЗМІ та створення інших сприятливих умов суттєво впливатиме на зміну соціального статусу вчителя, підвищуватиме його авторитет в українському суспільстві та сприятиме залученню талановитої молоді до вчительської роботи. Покращення умов роботи вчителів також сприятиме довгостроковому запобіганню плинності кадрів і матиме суттєвий вплив на якість викладання у школі.

У муніципальних школах Японії 70 % викладацького складу становлять викладачі старше 40 років, МЕХТ вважає, що це вносить дисбаланс і з 2010 р. було вирішено протягом 10 років значно змінити віковий склад таким чином, щоб молоді викладачі стали центром шкільної освіти [362]. Однак спеціалістів

пенсійного віку також активно залучають до проведення програми входження вчителів у професію. Їх можуть працевлаштовувати на неповний робочий день на посаду наставників, учителів-змінників, зовнішніх експертів, лекторів. Японську практику працевлаштування характеризує термін „система довічного найму”. Учителі в Японії не схильні залишати професію, оскільки вважають її своєю кар'єрою. В таких умовах доцільно вкладати великі кошти в організацію системи неперервного навчання працівників. За даними на 1995 р., МEXT інвестувало більш ніж \$ 12 тис. на одного вчителя-початківця, що становить приблизно \$ 220 млн на рік [225, с. 11].

Зауважемо, що останнім часом бюджет INSET в Японії знижується через зміни в системі державного фінансування з метою підвищення повноважень місцевої влади. У зв'язку з чим дещо зменшилась кількість навчальних днів для новопризначених вчителів. Не зважаючи на це, кількість префектур і міст спеціального призначення, які проводять навчання для вчителів другого року праці, за останні сім років подвоїлась. Це свідчить про те, що місцева влада визнає важливість INSET для вчителів-початківців і запроваджують оновлені програми, незважаючи на скорочення фінансування [339, с. 123].

Освіта в Україні також постала перед проблемою старіння педагогічних кадрів та скорочення чисельності вчителів-початківців. В останні роки з українських шкіл пішла значна кількість найталановитіших і найпідготовленіших учителів в інші галузі з метою отримання вищої зарплати [42, с. 14]. За даними Міністерства освіти і науки України частка педагогічних працівників пенсійного віку, що працюють у загальноосвітніх навчальних закладах окремих регіонів зросла на 10–40 % [154, 165–166]. У зв'язку з цим вважаємо, що потрібна не лише державна програма, яка б підвищувала інтерес педагогів-початківців до школи, але й система підтримки адаптації вчителів-початківців для формування стабільних кадрів у школах і попередження можливих матеріальних збитків держави. Запровадження системи професійної адаптації вчителів-початківців в Україні сприятиме подоланню розриву, який існує між навчанням у ЗВО і шкільною реальністю, попереджуватиме

можливу дезадаптацію та в подальшій перспективі покращуватиме якість викладання у школі завдяки збереженню талановитих молодих кадрів.

Однією з основних причин ефективності програми входження вчителів-початківців у професію є присвячення значного часу навчальним заходам. Без цього можливості для послідовної та суттєвої взаємодії з однолітками та старшими викладачами обмежені. У випадку з Японією цей час існує лише тому, що існує фінансове забезпечення щодо надання додаткових учителів. У шкільних системах, що не мають фінансових ресурсів, програма такого масштабу, ймовірно, неможлива, якщо початківці та наставники не бажають використовувати свій вільний час для навчальних цілей [249, с. 128].

Підтримуємо думку І. Зязюна, який вважає, що, крім підвищення привабливості вчительської професії завдяки зростанню зарплати вчителя, важливо *поступово вибудовувати систему фільтрів і підтримки*: шкільна інтернатура (випробувальний рік), незалежні кваліфікаційні іспити, підтримка молодих вчителів (наставництво для вчителів-початківців), матеріальні стимули заохочення професійного зростання, соціальні пільги, система профорієнтаційних програм [42, с. 20].

*Запровадження системи підтримки вчителів до офіційного працевлаштування* може бути ефективним заходом попередження початкової дезадаптації педагогів-початківців. Необхідно завчасно забезпечувати вчителів-початківців необхідною та актуальною інформацією. Починаючи з профорієнтаційної роботи у ЗВО і згодом орієнтація безпосередньо у школі, до якої працевлаштовується майбутній вчитель, допоможе ознайомитись з новим місцем праці та професією. Економні веб-технології можуть підтримувати процес входження вчителів у професію. Використання можливостей мережі Інтернет у процесі роботи з вчителями-початківцями може вирішити низку питань: надавати необхідної інформацію щодо працевлаштування (існуючі вакансії тощо), ознайомитися зі школою і місцевістю до початку виконання своїх професійних обов'язків; пропонувати електронне навчання у виді тестових завдань. Перевагою такої форми

навчання є можливість у зручний для початківців час здійснювати самоосвітню діяльність з питань, найбільш актуальних для шкільної практики.

С. Сапожников виявив методологічні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону. З метою визначення перспектив розвитку методичної системи професійно-педагогічної підготовки педагогів була виділена тенденція впровадження дистанційних форм у вищу педагогічну освіту і використання різних технологій здобуття знань. Як стратегічні й тактичні напрями реалізації вчений визначає поступове впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес та організацію дистанційного навчання у вищих педагогічних навчальних закладах Чорноморського регіону шляхом реалізації відповідного програмно-технічного забезпечення, яке спрямоване на повноцінне використання навчальної платформи, засобів створення навчального контенту, комунікації користувачів і управління процесом навчання [139, с. 294].

Розвиток електронного дистанційного навчання, метою якого є стимулювання самоосвітньої і рефлексивної діяльності, саморозвитку та професійного становлення вчителів-початківців, підвищуватиме рівень готовності до професійної діяльності.

Дослідивши теорію і практику професійної адаптації вчителів-початківців у Японії можемо зауважити, що у викладачів в Японії є безліч можливостей підвищення кваліфікації як на обов'язковій, так і на добровольчій основі. Однією із особливостей стажування є стимулювання саморозвитку вчителів. Під час практики окрему увагу приділяють ролі підвищення кваліфікації і саморозвитку вчителя-початківця, вважаючи це невід'ємною частиною стилю життя і образу вчителя [335]. Перш за все це включає ознайомлення вчителя з відповідними положеннями Переглянутого Закону про освіту (2006 р.) стосовно стажування вчителів протягом усієї кар'єри і постійного самовдосконалення [312, с. 5].

Крім того, наставники спонукають підопічних до неперервного особистісного і професійного саморозвитку, стимулюють розвиток

критичного мислення. Як зазначалося раніше, одним із результатів програми входження вчителів-початківців у професію є покращення здібностей до практичних досліджень. Саме тому важливим елементом програми є підтримка самостійних досліджень та самовдосконалення завдяки проведенню аналізу свого практичного досвіду і презентації результатів свого дослідження.

Українські дослідники також вважають, що самостійна неперервна освіта – це обов'язкова частина стилю життя сучасного педагога. Зокрема, В. Стрельников, досліджуючи проблему самоосвіти вчителя зауважує, що у сучасній освіті особливої значущості набуває підготовка активного, ініціативного вчителя, здатного до постійного самовдосконалення, спроможного бути конкурентоздатним і реалізувати свій потенціал на користь суспільству. Ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя залежить від сформованості в майбутнього педагога готовності до самовдосконалення [150, с. 5].

Отже, вважаємо що формування у вчителів-початківців свідомого бажання підвищувати педагогічну майстерність протягом усієї кар'єри є одним із чинників, які сприяють початковій адаптації вчителів-початківців. Поширення різноманітних курсів підготовки, методичних семінарів тощо (переважно у формі електронного дистанційного навчання) стимулюватиме вчителів-початківців у вільний час і за власним бажанням займатися самоосвітньою діяльністю.

Стимулювання професійної адаптації новопризначених працівників на робочому місці шляхом упровадження системи наставництва визнано одним із пріоритетів державної кадрової політики у Стратегії державної кадрової політики на 2012-2020 роки, схваленій Указом Президента України № 45/2012 від 1 лютого 2012 року [155].

Погоджуємося з дослідженнями вітчизняних учених, які вважають що на міському й обласному рівнях необхідно забезпечити: а) системність та неперервність психолого-педагогічного супроводу професійного становлення вчителів-початківців; б) моніторинг їхнього професійного становлення;

в) взаємоузгодження діяльності суб'єктів, що здійснюють управління професійним становленням учителів-початківців на різних рівнях [39, с. 178]. Програма входження вчителя у професію повинна стати повноцінною частиною більшої існуючої практики підвищення кваліфікації вчителів, яка підтримується впродовж всієї кар'єри.

Наставництво вважається ключовим компонентом програми підтримки молодих учителів у період їхнього входження у професію в Японії. Нові вчителі можуть вагатися чи звернутися за порадою до зайнятих колег, можуть не знати, до кого звертатися по допомогу з певної теми або вони можуть не знати, що не повністю розуміють всіх питань, які мають відношення до проблеми. Надання відповідальності за допомогу новопризначеному вчителю всьому викладацькому колективу означає, що насправді ніхто конкретно не є відповідальним. Призначення одного досвідченого вчителя, з яким новопризначені вчителі повинні регулярно спілкуватися, додає послідовності і визначеності досвіду нових вчителів [249, с. 129].

Існуючі негативні аспекти наставництва у системі середньої освіти України, такі як формальний підхід до здійснення наставництва, відсутність стандартів наставництва, недосконалість організаційно-змістового забезпечення, відсутність спеціальної підготовки наставників та інших суб'єктів наставництва, відсутність моніторингу його результативності [39, с. 179], потребують організаційних змін щодо планування, змісту, реалізації процесу наставництва.

Розвитку вітчизняного наставництва сприятиме *оптимізація навчально-методичної та соціально-психологічної роботи вчителя-наставника з вчителями-початківцями*. Позитивними аспектами педагогічного наставництва в Японії, які можна запозичити для реформування і розвитку вітчизняного інституту наставництва, вважаємо: високі вимоги до кваліфікації і професійно-особистісних якостей наставників, організація спеціальної підготовки наставників (у формі лекцій і семінарів), стандартизацію програм (теми, кількість годин тощо), забезпечення керівництвами, зменшення

педагогічного навантаження наставників і початківців; вирішальний вплив наставників на планування шкільної частини програми, особистісно-орієнтоване наставництво, відведення часу для обговорення уроків спостережень і відкритих уроків; зосередження на рефлексивному аналізі викладання (ведення щоденників початківцем), адаптованість змісту програми до потреб вчителя-початківця, навчального закладу та місцевості; залучення спеціалістів пенсійного віку, які мають достатньо часу для наставництва, щорічний моніторинг результативності процесу.

Найбільш ефективними є програми підтримки учителів-початківців, розроблені з урахуванням потреб школи, на базі якої вони реалізуються. Необхідною умовою успішної реалізації програми наставництва в Україні є системна підтримка з боку адміністрації школи та інших учасників навчально-виховного процесу (наприклад, додатково створеної консультативної групи з досвідчених педагогів) [39, с. 79]. Адміністрація школи повинна усвідомлювати свою вирішальну роль у керівництві, координації та підтримці заходів, передбачених існуючою програмою наставництва, і всіляко сприяти професійному становленню вчителя-початківця.

Одна з причин, яка може перешкоджати успіху аналогічної програми в інших освітніх системах, полягає в тому, що програма ідеально підходить для організаційної культури Японії, де старші члени групи завжди відповідають за забезпечення належного засвоєння нових знань і навичок нових членів. Таким чином, існуюча програма не є новою системою, а лише підтвердженням природних стосунків. Хоча багато позашкільної діяльності включають групові обговорення та підкреслюють, що існують різні підходи до проблеми, програма вимагає від новопризначеного вчителя суттєво покладатися на старших викладачів за порадою. Це узгоджується з японською культурою, де традиційно очікується, що новий член групи, слідуватиме порадам і копіюватиме дії старших членів [249, с. 128].

В Україні навіть від початківців очікують самостійності, крім того, вони нерідко схильні ставити під сумнів ідеї людей похилого віку, що



унеможливиює копіювання японської організаційної системи, оскільки вона не буде настільки ж ефективною і доречною. Однак згідно з останнім дослідженням, 42,16 % учителів вважають найбільш актуальною проблемою *створення сприятливого психологічного мікроклімату в педагогічному колективі*, що, на їхню думку, є невід'ємною складовою успішного та високоякісного навчально-виховного процесу [154, с. 11]. На нашу думку, обмеженість професійної взаємодії і спілкування вчителів-початківців і певна її професійна ізольованість ускладнює початкову професійну і соціально-психологічну адаптацію. Потрібно організовувати семінари, зустрічі, можливості для професійних дискусій і спілкування у мережі Інтернет з приводу окремих проблем у викладанні. *Створення можливостей для взаємодії молодих учителів* поза межами шкіл, де не існує оцінювання з боку наставників або старших колег, сприятиме розширенню кругозору початківців, надасть їм ідеї для вирішення власних педагогічних проблем і зніматиме психологічну напругу.

Диверсифікованість видів, форм і методів підготовки початківців є однією з особливостей програми в Японії. Вважаємо, що деякі з них можливо адаптувати до національних умов. Так, одним із позитивних аспектів програми в Японії є *виконання дослідницького проекту вчителями-початківцями*, які надають можливість більш глибоко вивчити педагогічні теми, безпосередньо пов'язані з класом. Після попереднього досвіду теоретичного підходу у ЗВО, вчителі-початківці набагато більше схильні до більш практичних досліджень, оскільки вони можуть застосовуватися під час викладання. Підтримка самостійних досліджень сприяє самовдосконаленню вчителя, передусім, завдяки проведенню аналізу свого практичного досвіду. Вважаємо, що корисним для майбутніх початківців було б також створення бази даних у мережі Інтернет з відкритим доступом, де могли б зберігатися результати досліджень.

Підготовка і *проведення спільних уроків наставника та підопічного* може бути приводом для більш детального опрацювання плану уроку й

активного запозичення практичних навичок у досвідченого педагога, поєднує вчителів і допомагає знайти спільну мову ще на етапі укладання плану.

Покращення навичок викладання початківця відбувається головним чином завдяки *проведенню дослідження уроку*, яке пропонує конкретні моделі для поліпшення викладання на класному рівні. Його особливість можна характеризувати таким чином: навчальний план стає більш конкретним і адаптованим до дійсних умов класу; завдяки можливостям спільного дослідження передаються і розвиваються навички викладання; вчителі формують упевненість у собі та своїх вміннях за власною ініціативою. Дослідження уроку має потенціал для вдосконалення вмінь вчителя-початківця на фактичному рівні класу, а також можливість запропонувати підказки та пропозиції, які могли б використовуватися для розвитку освіти [278, с. 231]. Проведення дослідження уроку є обов'язковим для початківців у Японії і дана практика має давнє коріння. Наразі в деяких країнах світу існує тенденція до запровадження даної практики, що свідчить про визнання і користь даного методу в країнах з різними умовами. Ми також вважаємо, що метод дослідження уроку заслуговує на особливу увагу і може бути адаптованим до національних умов.

Програми підтримки молодих учителів у світі достатньо нові й ефективні практики вимагають ретельного вивчення. Однак введення повноцінної програми в Україні без низки додаткових заходів і реформ не зможе вирішити глобальні проблеми якості педагогічної підготовки і кадрового дефіциту. Вважаємо за потрібне розробку більшої узгодженості щодо компонентів ефективної програми входження у професію для вчителів, яка не обмежуватиметься лише наставництвом.

## **Висновки до розділу 2**

Проведений аналіз нормативно-правових документів, наукових досліджень і практики дає можливість запропонувати своє, більш розгорнуте

визначення, якого ми дотримуємося в контексті даної дисертації. Програма входження вчителів-початківців у професію в Японії – це перший етап системи підвищення кваліфікації, який передбачає комплекс шкільних та позашкільних заходів, спрямованих на забезпечення всебічної підтримки новопризначених учителів під час виконання професійних обов'язків з метою покращення практичних навичок, глибокого усвідомлення свого професійного покликання та сприяння професійній, соціальній та психологічній адаптації.

Розкрито особливості програми входження вчителів-початківців у професію в Японії: нормативно-правове забезпечення; цільове фінансування; стандартизація програм входження в професію вчителів-початківців на рівні Міністерства освіти; організація і здійснення програми стажування на рівні країни, префектури, муніципалітету, школи і суб'єктів; варіативність видів, змісту, форм і методів; доступність; використання інформаційних технологій; відповідність програм місцевим потребам, потребам учителів-початківців і навчальних закладів; спрямованість на вдосконалення практичних навичок, розширення кругозору і сприяння розвитку наукових здібностей учителів, інтегрованість досліджень початківців у практичну педагогічну діяльність; багаторівневий моніторинг ефективності; підзвітність; підготовка наставників, залучення позаштатних викладачів (учителів-змінників, позаштатних лекторів).

Проаналізувавши цілі та завдання програм стажування вчителів-початківців 47 префектур та міст спеціального призначення, а також дослідження вчених з даної проблеми, можна зробити висновок, що дана програма покликана сприяти професійній, соціальній та психологічній адаптації вчителів-початківців. Результатом складного процесу професійної адаптації вчителів на основі програми є опанування професією, формування необхідних професійних якостей особистості, пристосування до особливостей місця роботи та організації праці, усвідомлення специфіки фахової діяльності. Результатом соціальної адаптації можна вважати входження фахівця у новий педагогічний колектив та готовність до роботи в умовах конкретного

навчального закладу. Результатом психологічної адаптації є зняття напруження та попередження психологічного стресу в учителів-початківців. Програма також підвищує професійну компетентність, покращує особистісні якості, розширює кругозір та сприяє розвитку відчуття професійного покликання вчителів. Завдяки конкретним заходам з управління адаптацією та сприяння професійному розвитку програма входження вчителів-початківців у професію зводить до мінімуму плинність кадрів серед молодих учителів в Японії.

У процесі дослідження з'ясовано, що в Японії існує розвинута система стажування до офіційного працевлаштування. Під час тривалого періоду після успішного проходження іспитів і до початку праці, вчителі-початківці відвідують збори-інструктаж, лекції, семінари, знайомляться з іншими початківцями, відвідують школу і знайомляться з майбутніми колегами і умовами школи. Все це знижує психологічне напруження, яке виникає під час очікування початку виконання робочих обов'язків. Знайомство зі школою у березні, до початку праці, дає можливість уникнути або пом'якшити „шок при зіткненні з реальністю”, оскільки вчителі-початківці у цей період не зв'язані необхідністю виконувати професійні обов'язки, то це сприяє їхній подальшій психологічній і соціальній адаптації. На персональній електронній сторінці є можливість отримати доступ до необхідної інформації, електронного навчання, відео-курсу лекцій, корисних посилань, оголошень освітнього бюро. Вважаємо, що практика підтримки вчителів-початківців до офіційного працевлаштування, яка існує в Японії, містить різноманітні ефективні заходи, які попереджають початкову дезадаптацію, пов'язану з недостатньою інформованістю щодо майбутнього місця роботи. Чітке розуміння вимог, які висувають до вчителя; змісту, характеру й умов роботи усуває такий чинник дезадаптації, як нереальні судження і помилкові або надмірні очікування, що можуть викликати значні труднощі під час початкової адаптації.

Установлено, що методи впровадження програми входження вчителів-початківців у професію містять шкільну і позашкільну програму підготовки.

Остання включає виїзні семінари та навчальні круїзи. Підготовка під час шкільної частини проходить у формі відвідування вчителями-наставниками занять початківців, відвідування відкритих занять досвідчених учителів, спільного проведення уроків, проведення відкритих уроків та консультацій з учителями-наставниками та іншими вчителями. Зміст програми зосереджено на ознайомленні як з навчальними, так і з позанавчальними обов'язками, які повинен виконувати вчитель. Міністерство освіти Японії розробляє основні положення програми і надає приклад змісту навчального плану, який має рекомендаційний характер та розподіляється на сім широких категорій: основні знання, керівництво класом і предметом, моральне виховання, особливі види діяльності, інтегровані знання, керівництво учнями та профорієнтація. Збалансованість розподілу вчителів-початківців, зменшення педагогічного навантаження наставників і вчителів першого року призначення завдяки вчителям-змінникам усуває можливість перенавантаження. Визнаними перевагами позашкільної частини стажування, яке проходить під керівництвом муніципальних або префектурних освітніх центрів, вважаємо надання можливості підвищення розуміння різних поглядів на освіту і викладання, а також неформальне спілкування вчителів-початківців під час позашкільної частини програми, що є ефективним методом психологічної адаптації.

Ключові елементи програми тісно пов'язані зі сформованою традиційною культурою викладання. Модернізація системи професійної підготовки відбувалася зі збереженням кращих надбань минулого. Наприклад, такий компонент сучасної програми входження у професію, як „дослідження уроку” (lesson study), зародився в Японії ще у 70-х рр. XIX століття. Розробка та удосконалення індивідуальних уроків вважається ключовим шляхом для покращення викладання та навчання. Оскільки професія вчителя завжди мала високий статус, то викладання вважається відкритою діяльністю в Японії, а спостереження уроків було і залишається звичайною практикою. Історичні традиції наставництва в Японії також мали свій вплив і стали одним із

головних компонентів програми. Учителі-наставники в Японії ніколи відкрито не критикують своїх молодих колег, а реагують, тільки якщо вони безпосередньо звернулися до них за допомогою і підтримкою. Такому ставленню також сприяє принцип дотримання рівності серед учителів, який є характерним для Японії.

Дослідивши архетипну природу наставництва і вплив традиційної культури викладання на відносини наставників та вчителів-початківців у Японії можна сказати, що наставництво в Японії має не тільки історичне коріння, але є природньою формою відносин у сучасному суспільстві. Термін „сенсей”, який широко використовується в Японії, означає не тільки вчителя, який має необхідні знання і навички, а у широкому сенсі – старшу людину, яка більш досвідчена та має високі моральні й етичні якості. Стосунки „семпай–кохай”, які є звичайними зі шкільного періоду і передбачають дружній зв'язок між особами, стають підґрунтям до сприйняття початківцями наставництва як однієї з форм відносин, яка органічно з'являється на початку трудової діяльності. Можна сказати, що сенсей, семпай і оябун є прототипами наставника.

Схильність японців до належності до групи також має свій вплив на природу педагогічного наставництва. Орієнтація на сприйняття себе як члена групи відображена в японській системі виховання і практики початкової освіти, яка розроблена таким чином, щоб сприяти вихованню почуття взаємного обов'язку серед членів групи. Можливість мати наставника, до якого можна звернутися за порадою, сприяє соціальній, психологічній і професійній адаптації на першому етапі після працевлаштування.

В Японії професійний розвиток вчителя-початківця й успіх шкільної частини стажування в цілому значною мірою залежить від здібностей наставника й особистих стосунків, які він зможе побудувати з початківцем. Оскільки наставників обирають із досвідчених учителів за рекомендацією директорів шкіл, це гарантує їхні високопрофесійні здібності. У результаті проведення міждисциплінарного дослідження було виявлено, що одним із

ключових чинників у міжособистісних відносинах „наставник – початківець” є суто японський принцип „уті–сото”. Зроблено висновок, що на успішність шкільної частини стажування суттєво впливає ставлення ментора і його сприйняття вчителя-початківця як члена своєї групи „уті” або як стороннього із групи „сото”.

Програма входження вчителів-початківців у професію постійно отримує схвальні відгуки освітян, тому з початку її існування Міністерство освіти Японії не вносило суттєвих змін і не планує їх найближчим часом. Незважаючи на те, що однією з причин її успішності є значна державна фінансова підтримка, вона містить багато вдалих ідей та може стати ефективною моделлю для впровадження подібної програми з адаптації вчителів-початківців в Україні. За результатами дослідження й аналізу прогресивного досвіду Японії з проблеми професійної адаптації було запропоновано низку рекомендацій щодо вдосконалення існуючої практики підтримки вчителів-початківців і систематизації інституту педагогічного наставництва в Україні.

Матеріали, які увійшли до розділу, опубліковано автором у наукових статтях і матеріалах конференцій:

1. Лученко О. О. Стосунки наставника і вчителя-початківця в японському контексті. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*: зб. наук. праць. Слов'янськ: ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет, 2018. Вип. 7. С. 230–240.

2. Лученко О., Калашник Н., Левченко Я., Доронина О., Кучерова О. Образование как агент ресоциализации пожилых людей. *Society. Intergation. Education*. Proceedings of the international scientific conference (Rezekne, May 25<sup>th</sup>–26<sup>th</sup>). Rezekne: Rezekne academy of technology, 2018. Vol. V. С. 100–112.

3. Лученко О. А. Поддержка адаптации начинающих преподавателей в Японии. *Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія,*

*практика*: матеріали наук.-прак. конференції (м. Харків, 22 листопада 2012 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. С. 72–74.

4. Лученко О. О. Методи впровадження програми входження вчителів-початківців у професію в Японії *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали XI наук.-прак. конференції молодих учених (м. Харків, 11–12 листопада 2014 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. С. 29–31.

5. Лученко О. О. Цілі програми входження вчителів-початківців у професію в Японії. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали XIII міжнародної наук.-прак. конференції (м. Харків, 10–11 листопада 2016 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2016. С. 73–76

6. Лученко О. О. Зміст програми входження вчителів-початківців у професію в Японії. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті*: збірник наук. робіт учасників міжнародної наук.-прак. конференції (м. Одеса, 17–18 березня 2017 р.). Одеса: ГО „Південна фундація педагогіки”, 2017. С. 22–26.

7. Лученко О. О. „Дослідження уроку” як метод розвитку педагогічної майстерності вчителів-початківців у Японії. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі*: збірник тез наук. робіт учасників міжнародної наук.-прак. конференції (м. Київ, 6–7 квітня 2018 р.). К.: ГО „Київська наукова організація педагогіки та психології”, 2018. Ч. 2. С. 74–50.



## ВИСНОВКИ

Досягнута мета дисертаційного дослідження та виконані завдання є підставами для формулювання **загальних висновків**:

**1.** Визначено сутність понять „професійна адаптація”, „професійна дезадаптація”, „входження вчителів у професію”. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість уточнити термінологічний апарат, прийнятий у наукових джерелах з питань професійної освіти Японії. Було виділено окреме поняття „шок при зіткненні з реальністю”, яке дуже поширене у дослідженнях японських учених як один із видів професійної дезадаптації вчителів-початківців.

Огляд стану дослідженості проблеми професійної адаптації засвідчив, що становлення і розвиток теоретичних основ відбувалися під впливом західних концепцій. Японські вчені, враховуючи національну специфіку японського менеджменту, поєднали у своїх дослідженнях зарубіжний досвід і сформовані традиції всебічної підтримки вчителів-початківців. Це дало можливість перевірити і розвинути передові ідеї, створивши ґрунтовну теоретичну базу для запровадження всебічної підтримки професійної адаптації вчителів-початківців на законодавчому рівні.

У результаті аналізу поглядів японських дослідників щодо сприяння початковій адаптації вчителів-початківців та заходів щодо попередження та управління дезадаптацією було виявлено такі чинники: вплив на чинники до працевлаштування (профорієнтація, удосконалення змісту підготовки вчителів, відсів некомпетентних кандидатів), зміна чинників після працевлаштування (ОJT, покращення робочого оточення), зменшення навантаження вчителів-початківців у адаптаційний період, формування у початківців свідомого бажання підвищувати педагогічну майстерність протягом усієї кар’єри.

**2.** Виявлено та схарактеризовано три основні етапи розвитку системи професійної адаптації вчителів-початківців у Японії:

1) 1872–1945 рр. – етап зародження і становлення системи підготовки на робочому місці (INSET), ініціатива в організації діяльності якої належала місцевим органам влади. Первісною метою була підготовка некваліфікованих учителів для усунення дезадаптації, причиною якої є некомпетентність педагогічних працівників, а після усунення нестачі кваліфікованих кадрів – покращення якості викладання;

2) 1945–1988 рр. – етап посилення централізації та стандартизації політики щодо програм INSET, коли Міністерство освіти Японії почало відігравати головну роль у сфері підвищення кваліфікації вчителів. Плани Міністерства освіти щодо офіційної програми для вчителів-початківців зіткнулися з відкритим опором з боку Спілки вчителів Японії, що суттєво затримало введення програми на національному рівні;

3) з 1988 р. – до сьогодні. Етап систематизації та інституціоналізації політики проведення INSET. Заснування Міністерством освіти обов'язкової програми стажування для вчителів-початківців із наданням фінансової допомоги та відповідних директив щодо її проведення.

**3.** Проаналізовано особливості підготовки, сертифікації, працевлаштування і роботи вчителів в Японії та з'ясовано передумови впровадження обов'язкової програми адаптації вчителів-початківців. У результаті наукового пошуку встановлено такі передумови: існування історичних традицій корпоративної культури внутрішньо фірмової підготовки в Японії відомої як *shinnin kenshū*; недостатній практичний досвід вчителів-початківців через невеликий період педагогічної практики під час навчання у ЗВО; бажання Міністерства освіти посилити свій вплив на якість вчителів і рівень викладання у школах; збіг програми за часом із випробувальним річним терміном; напруженість графіку японського вчителя і складність сучасних освітніх проблем; підтримка професійного розвитку та сприяння професійній і соціальній адаптації вчителів-початківців; надання можливості пристосувати підготовку до місцевих потреб і потреб конкретного вчителя.

**4.** Розкрито зміст програми входження вчителів-початківців у професію і

проаналізовано практичний досвід з професійної адаптації вчителів-початківців у Японії. Запропоновано більш розгорнуте визначення стажування вчителів-початківців: програма входження вчителів у професію в Японії – це перший етап системи підвищення кваліфікації, який передбачає комплекс шкільних та позашкільних заходів, спрямованих на забезпечення всебічної підтримки новопризначених учителів під час виконання професійних обов'язків з метою покращення практичних навичок, глибокого усвідомлення свого професійного покликання та сприяння професійній, соціальній та психологічній адаптації.

Серед особливостей програми входження вчителів-початківців у професію в Японії було визначено нормативно-правове забезпечення; цільове фінансування; стандартизація програм входження в професію вчителів-початківців на рівні Міністерства освіти; організація і здійснення програми стажування на рівні країни, префектури, муніципалітету, школи і суб'єктів; варіативність видів, змісту, методів і форм; доступність; використання інформаційних технологій; відповідність програм місцевим потребам, потребам учителів-початківців і навчальних закладів; спрямованість на вдосконалення практичних навичок, розширення кругозору і сприяння розвитку наукових здібностей учителів; інтегрованість досліджень початківців у практичну педагогічну діяльність; багаторівневий моніторинг ефективності; підзвітність; підготовка наставників, зменшення педагогічного навантаження учасників програми; запобігання виснаженню ресурсів школи; залучення позаштатних викладачів (учителів-змінників, позаштатних лекторів).

Враховуючи виявлені історичні етапи розвитку системи професійної адаптації, у результаті системного аналізу сучасної практики входження вчителів-початківців у професію в Японії встановлено, що ключові компоненти програми тісно пов'язані зі сформованою традиційною культурою викладання, а модернізація системи підготовки на робочому місці відбувалася зі збереженням кращих надбань минулого (проведення дослідження уроку, відкритість викладацької діяльності, історичні традиції наставництва, принцип

рівності серед учителів, почуття взаємного обов'язку у викладацькому колективі).

5. Проаналізовано і узагальнено позитивний досвід з впровадження програми входження вчителів-початківців у професію в Японії. Розроблено перспективні напрями щодо можливості творчого використання ідей підтримки професійної адаптації молодих учителів в умовах України, які полягають у таких кроках: 1) підвищення соціального статусу вчителя і престижу педагогічної професії; 2) запровадження системи підтримки вчителів до офіційного працевлаштування; 3) оптимізація навчально-методичної та соціально-психологічної роботи вчителя-наставника з вчителями-початківцями; 4) створення сприятливого психологічного мікроклімату в педагогічному колективі; 5) надання можливостей для взаємодії вчителів-початківців; 6) виконання дослідницького проекту (портфоліо); 7) проведення спільних уроків наставником і підопічним; 8) впровадження дослідження уроків; 9) зменшення педагогічного навантаження наставника і початківця.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Вважаємо, що перспективними напрями подальших наукових досліджень є розробка шляхів модернізації нормативно-правового регулювання та стандартів підтримки професійної адаптації вчителів-початківців в Україні; аналіз системи підвищення кваліфікації в Японії як такої, що забезпечує неперервність процесу вдосконалення професійної майстерності вчителів; вивчення досвіду з реадаптації японських вчителів після переведення до іншої школи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абсальямова Я. В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти академії педагогічних наук України. Київ, 2005. 206 с.
2. Байбекова Л. О. Педагогічні умови адаптації майбутніх філологів до професійної діяльності у процесі навчання у класичних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральноукраїнський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2017. 24 с.
3. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. *Вопросы психологии*. 1989. № 1. С. 92–100.
4. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира. *Вопросы образования*. 2008. № 3. С. 7–60.
5. Белан Т. Г. Особливості професійної адаптації молодого вчителя технологій до умов педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*. 2014. Вип. 120. С. 81–84.
6. Белов А. В. Основные направления реформы университетов Японии. *Япония 2014. Ежегодник*. Москва: АИРО–XXI, 2014. С. 87–108.
7. Белов А. В., Золотов А. В. Экономические аспекты деятельности университетов в Японии. *Вопросы образования*. 2014. № 3. С. 30–53.
8. Білик О. Еволюція системи освіти Японії та місце естетичного виховання в її структурі. *Молодь і ринок*. 2010. № 3. С. 139–144.
9. Білик О. Історичні традиції освіти та естетичного виховання в Японії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*. Вип. 26. С. 27–29.

10. Білик О. Методика „вивчення уроку” у японській школі та можливості її застосування в українській освітній системі. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. Вип. 45. С. 132–137.
11. Бондарь А. И. Все о Японии. Харьков: Фолио, 2008. 543 с.
12. Вайтхилл А. Японская система менеджмента. Москва: Интернет-трейдинг, 2006. 248 с.
13. Веллингтон П. Бизнес в стиле Кайзен. *Элитариум. Ру. Дистанционное интернет-образование*. URL: <http://www.management.com.ua/cm/cm024.html> (дата звернення: 23.09.2014).
14. Верисоцкая Е. В. Общество и реформы образования в Японии на начальном этапе модернизации (1870–1880-е годы). *Известия Восточного института. Специальный выпуск „Япония”*. 1998. С. 115–128.
15. Вискребенцева М. В. Професійна підготовка молоді в країнах далекого зарубіжжя: Німеччина, США, Японія, Велика Британія. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя, 2013. Вип. 30 (83). С. 109–116.
16. Волошин А. Філософія „кайдзен” на українських підприємствах. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2974> (дата звернення: 23.09.2014).
17. Ворона П. В. Особливості розвитку місцевого самоврядування Японії в процесі децентралізації місцевої влади. *Актуальні проблеми державного управління*. 2009. № 2. С. 277–285.
18. Глущенко Д. М. Адаптація викладача ВНЗ до професійно-педагогічної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*: зб. наук. пр. Запоріжжя, 2012. № 22. С. 466–473.
19. Говоров А. В. Проект базового закона об образовании в контексте проблемы пересмотра конституции Японии. *Япония 2007. Ежегодник*. Москва: АИРО-XXI, 2007. С. 27–47.
20. Грачёва Е. Ю. Педагогическая интернатура в развитых странах мира. URL: [http://www.rusnauka.com/28\\_PRNT\\_2011/Pedagogica/2\\_94004.doc.htm](http://www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94004.doc.htm) (дата звернення: 17.05.2015).

21. Гребеник І. А. Система освіти Японії в історичному й сучасному контексті розвитку спираючись на концепцію „гуманності” у вихованні. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 2. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_2\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_15) (дата звернення: 2.02.2015.)
22. Грикун Ю. О. Типи комунікації в сучасному японському соціально-філософському дискурсі. *Дні науки філософського факультету-2007: матеріали доповідей та виступів міжнар. наук. конф. (м. Київ, 18–19 квітня 2007 р.)*. Київ: Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2007. Ч. V. С. 36.
23. Гуревич Т. М. Человек в японском лингвокультурном пространстве. Москва: МГИМО (У), 2005. 201 с.
24. Гуревич Т. М. Японская грамматика как зеркало национального менталитета. *Россия и Запад: диалог культур: сб. статей XII междунар. конф. (г. Москва, 28–30 ноября 2007)*. Москва: МГУ, 2007. Ч. 2. С. 26–32.
25. Гусарова А. В. Особливості навчального процесу в сучасній японській початковій школі. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків, 2014. Вип. 36. С. 71–76.
26. Гусарова А. В. Особливості та передумови формування в японському суспільстві ставлення до процесу навчання як до особливої моральної догми. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків, 2014. Вип. 35. С. 50–56.
27. Гущин И. И. Государственная политика интернационализации образования Японии. *Среднее профессиональное образование*. Москва, 2012. № 11. С. 60–62.
28. Гущин И. И. Система выпускных и вступительных экзаменов в Японии. *Среднее профессиональное образование*. Москва, 2012. № 10, С. 64–65.
29. Давидович В. О. Професійна адаптація випускників профтехучилищ на виробництві: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2003. 20 с.

30. Дадли П. Lesson Study: Руководство. 2011. 19 с. URL: <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2013/07/Lesson-Study-Handbook-Russian.pdf> (дата звернення: 7.03.2016.).
31. Дробінська З. Професійна адаптація та психолого-педагогічний супровід молодих фахівців. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 46. С. 183–186.
32. Дятленко Н. М. Успішна професійна адаптація молодого вчителя як умова забезпечення якості освіти. URL: <http://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2014/05/Дятленко-Н.М..pdf> (дата звернення: 9.11.2015).
33. Железняк О. О трех реформах образования в Японии. *Электронная газета „Вести образования”*. 20 июля 2011. URL: <http://eurekanext.livejournal.com/1945.html> (дата звернення: 25.03.2013).
34. Загальні відомості про загальну середню освіту в Україні. Кадрові ресурси. URL: [ftp://nas.gov.ua/nas/www/Ua/FramePresidiumSessions/Presentations/2004/040414\\_p-I\\_Dopovid/Mon/education/average/average.html](ftp://nas.gov.ua/nas/www/Ua/FramePresidiumSessions/Presentations/2004/040414_p-I_Dopovid/Mon/education/average/average.html) (дата звернення: 25.11.2017).
35. Зброєва Н. Б. Особливості системи вищої освіти у сучасній Японії. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 4. С. 163–166.
36. Зверева Н. Н., Муравьёва О. И. Опыт модернизации японской системы образования: история и современность. *Вестник Томского государственного университета. „Психология и педагогика”*. 2008. № 310. С. 163–168.
37. Зверева Н. Н., Мурояма С. Успехи и проблемы современной японской школы. *Вестник Томского государственного университета. „Психология и педагогика”*. 2009. № 324. С. 325–328.
38. Зембицька М. В. Педагогічні аспекти розвитку професійної рефлексії молодих учителів у процесі наставництва. *Наука и образование: сб. тр. V Междунар. науч. конф. (г. Хайдусобосло (Венгрия), 3–11 января 2014 г.)*. Хмельницький: ХНУ, 2013. С. 84–87.



39. Зембицька М. В. Педагогічне наставництво у системі середньої освіти США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Тернопільський нац. пед. ун-т. ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 324 с.
40. Зязюн І. А. Освіта і виховання в Японії. *Трибуна*. 1993. № 3. С. 22–24.
41. Зязюн І. А. Реформи освіти в Японії. *Рідна школа*. 1993. № 8. С. 67–74.
42. Зязюн І. А. Учитель в тенетах білої книги. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія*. 2009. С. 14–21.
43. Ильин Е. П. Методика Дж. Холланда (1985). *Психология взрослости*. URL: <https://psy.wikireading.ru/58256> (дата звернення: 10.12.2017).
44. Ильин Е. П. Теория профессионального выбора Дж. Холланда. *Работа и личность [Трудоголизм, перфекционизм, лень]* URL: <https://psy.wikireading.ru/68483> (дата звернення: 10.12.2017).
45. Имаи М. Кайдзен: ключ к успеху японских компаний. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2005. 274 с.
46. Как работают японские предприятия / ред. Я. Мондена, Р. Сибакава, С. Такаянаги, Т. Нагао. Москва: Экономика, 1989. 262 с.
47. Калайков И. Д. Цивилизация и адаптация. Москва: Прогресс, 1984. 240 с.
48. Калашник Н., Левченко Я., Доронина О., Кучерова О., Лученко О. Образование как агент ресоциализации пожилых людей. *Society. Intergation. Education. Proceedings of the international scientific conference* (Rezekne, May 25th-26th). Rezekne: Rezekne academy of technology, 2018. Vol. V. С. 100-112.
49. Кирда А. Г. Особливості розвитку цілей в системі освіти Японії. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2009. № 1. С. 30–35.
50. Кільова Г. Форми і види адаптації педагогічних працівників в загальноосвітньому навчальному закладі. *Теорія та методика управління*

освітою. 2012. № 9. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2012\\_9\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_9_21) (дата звернення: 15.02.2014).

51. Колот А. М. Мотивація персоналу: підручник. Київ: КНЕУ, 2002. 337 с.

52. Кужабекова А., Жапарова Р. Влияние „обучения через наблюдение” на отношение учителей к методикам социально активного преподавания. *Вопросы образования*. 2016. № 2. С. 208–228.

53. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів: автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2004. 23 с.

54. Курицын А. Н. Управление в Японии. Организация и методы. Москва: Наука. 1981. 232 с.

55. Курінна М. Г. Особливості змісту загальної освіти в Японії. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 2. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_2\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_19) (дата звернення: 16.10.2013).

56. Кухарчук Т. А. Організаційно-педагогічні умови адаптації молодих вчителів природничих дисциплін до роботи в школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ТНПУ ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2008. 20 с.

57. Кухарчук Т. А. Особливості професійної адаптації молодого викладача в педагогічному колективі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 5. URL: <http://divovo.in.ua/osoblivosti-profesijnoyi-adaptaciyi-molodogo-vikladacha-v-peda.html> (дата звернення: 26.11.2012).

58. Кучай Т. П. Досягнення Японії у сфері освіти – рушійна сила розвитку економіки, культури, прогресу нації. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. Луганськ, 2014. Вип. 1 (8). С. 222–229.

59. Кучай Т. Організація навчального процесу в університетах Японії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. №10 (Ч.1). С. 286–296.

60. Кучай Т. П. Особенности организации педагогической практики будущих учителей начальных классов в Японии. *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего*. Пенза, № 01 (23). 2015. Том 2. С. 84–91.

61. Кучай Т. П. Підтримання стійкої соціальної стабільності в Японії у минулому та в наш час. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград, 2014. Вип. 125. С. 106–112.

62. Кучай Т. П. Повышение педагогического мастерства учителя в Японии. *Категория „социального” в современной педагогике и психологии*: Материалы 2-й науч.-практ. конф. (заочной) с междунар. участием: (г. Ульяновск, 2–3 апреля 2014 г.). Ульяновск, 2014. Ч. 1. С. 452–458.

63. Кучай Т. П. Порівняльний аналіз курікулумів з підготовки учителів початкових класів в університетах Японії. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 34 (327). С. 94–102.

64. Кучай Т. П. Проблеми тенденцій розвитку професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Японії. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць. Слов'янськ, 2012. Спецвип. 8. Ч. 2. С. 224–231.

65. Кучай Т. П. Програма входження у професію учителів-початківців Японії – систематизація процесу переходу від студента ВНЗ до вчителя школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 17: теорія і практика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Київ, 2014. Вип. 24. С. 125–130.

66. Кучай Т. П. Система присвоєння кваліфікації учителя початкових класів у Японії. *Наукові записки РВВ КДПУ ім. В. Винниченка*. Кіровоград, 2014. Випуск 134. С. 128–133.

67. Кучай Т. П. Система професійної підготовки вчителів початкових класів в університетах Японії до морально-етичного виховання учнів: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.07 / Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького. Черкаси, 2015. 639 с.

68. Кучай Т. П. Структура системы подготовки учителя начальных классов в Японии. *Карельский научный журнал*. 2013. № 4 (5). С. 24–28.

69. Левицький Ю. К., Цуркан Б. Ю. Сучасні методи управління якістю. URL: <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=57846> (дата звернення: 10.01.2014).
70. „LESSON STUDY” как способ совершенствования практики обучения. Методическое пособие. Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2014. 48 с.
71. Лукашевич Н. П. Молодежь и труд: проблемы производственной адаптации. Харьков: ХГУ, 1987. 183 с.
72. Лученко О. О. Деадаптація вчителів-початківців як психолого-педагогічна проблема професійної освіти в Японії. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків: Смугаста типографія, 2015. Вип. 50. С. 231–241.
73. Лученко О. О. „Дослідження уроку” як метод розвитку педагогічної майстерності вчителів-початківців у Японії. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі*: збірник тез наук. робіт учасників міжнародної наук.-прак. конференції (м. Київ, 6–7 квітня 2018 р.). К.: ГО „Київська наукова організація педагогіки та психології”, 2018. Ч. 2. С. 74-50.
74. Лученко О. О. Зміст програми входження вчителів-початківців у професію в Японії. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті*: збірник наук. робіт учасників міжнародної наук.-прак. конференції (м. Одеса, 17–18 березня 2017 р.). Одеса: ГО „Південна фундація педагогіки”, 2017. С. 22–26.
75. Лученко О. О. Методи впровадження програми входження вчителів-початківців у професію в Японії *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали XI наук.-прак. конференції молодих учених (м. Харків, 11–12 листопада 2014 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. С. 29–31.
76. Лученко О. О. Останні тенденції й події в урядовій політиці з питання освіти в Японії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 36 (89). С. 272–279.

77. Лученко О. О. Передумови запровадження програми входження вчителів у професію в Японії. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків: Видавець Рожко С. Г. Смугаста типографія, 2016. Вип. 55. С. 254–265.

78. Лученко О. А. Поддержка адаптации начинающих преподавателей в Японии. *Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика*: матеріали наук.-прак. конференції (м. Харків, 22 листопада 2012 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. С. 72–74.

79. Лученко О. О. Становлення і розвиток системи професійної адаптації вчителів-початківців як частини підготовки на робочому місці в Японії. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. Budapest, 2015. Issue. 69. P. 42–45.

80. Лученко О. О. Стосунки наставника і вчителя-початківця в японському контексті. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*: зб. наук. праць. Слов'янськ: ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет, 2018. Вип. 7. С. 230–240.

81. Лученко О. О. Сучасні вимоги до якості результату навчання та відповідні зміни в системі освіти Японії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 38 (91). С. 229–235.

82. Лученко О. О. Сучасні тенденції розвитку системи професійної підготовки вчителів у Японії. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. наук. праць ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Харків: друкарня № 18 ПЗ, 2015. Вип. XXXVIII. С. 162–173.

83. Лученко О. О. Теоретичні питання професійної адаптації у психолого-педагогічній думці Японії. *Новий Колегіум. Науковий інформаційний журнал*. Харків: ПФ „Колегіум”, 2015. № 4 (82). С. 96–101.

84. Лученко О. О. Цілі програми входження вчителів-початківців у професію в Японії. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали

XIII міжнародної наук.-прак. конференції (м. Харків, 10–11 листопада 2016 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2016. С. 73–76

85. Лученко О. О., Огнівенко З. Г. Українсько-японські відносини в галузі освіти і науки. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. наук. праць ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Харків: ФОП В. В. Петров, 2017. Вип. 41. С. 117–125.

86. Лученцова І. С. Професійна адаптація майбутніх вчителів під час проходження педагогічної практики. *Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій*: зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. для студентів, аспірантів, науковців (м. Суми, 26–28 квітня 2012 р.) Суми, 2012. С. 300–303.

87. Лучкина Т. В. Пути становления профессионализма молодого учителя в современной школе. *Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер.: Педагогика*. 2013. № 2. С. 74–79.

88. Мамчур Г. В. Державна служба в Україні та Японії: порівняльний аналіз. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія*. 2013. Вип. (2) 112. С. 34–37.

89. Маркарьянц С. Япония: государственная политика в области образования. URL: [http://vasilievaa.narod.ru/15\\_2\\_98.htm](http://vasilievaa.narod.ru/15_2_98.htm) (дата звернення: 11.06.2013).

90. Михайличенко О. В. Освіта і виховання в Японії та Китаї: історико-теоретичний аспект. Суми: Наука, 1997. 122 с.

91. Михайличенко О. В., Репетюк Н. С. Система освіти у сучасній Японії Київ: КДЛУ, 1997. 44 с.

92. Молодякова Э. В. Школьное образование в Японии. *Япония. Ежегодник*. Москва: Институт востоковедения РАН, 2010. № 39. С. 155–171.

93. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / КГПИ. Киев, 1983. 430 с.

94. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. Киев: НПУ им. М. П. Драгоманова, 1998. 329 с.

95. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навчальний посібник / за ред. О. Г. Мороза. Київ: НПУ, 2003. 267 с.
96. Населення. Державна служба статистики України. URL: [http://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2007/ds/nas\\_rik/nas\\_u/nas\\_rik\\_u.html](http://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2007/ds/nas_rik/nas_u/nas_rik_u.html) (дата звернення: 11.12.2013).
97. Наукові кадри та кількість організацій. Державна служба статистики України. URL: [http://ukrstat.org/uk/operativ/operativ2005/ni/ind\\_rik/ind\\_u/2002.html](http://ukrstat.org/uk/operativ/operativ2005/ni/ind_rik/ind_u/2002.html) (дата звернення: 11.12.2013).
98. Нохара Х. Реформа государственных университетов и научных исследований в Японии. *Экономика образования*. 2008. № 3. С. 77–82.
99. Обзор международных методик создания условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов. Экспертно-аналитические материалы. *Новости образования*. 2015. URL: [http://vercont.ru/informatsionnye\\_materialy/ekspertno\\_analiticheskie\\_materialy/obzor\\_mezhdunarodnykh\\_metodik\\_sozdaniya\\_usloviy\\_adaptatsii\\_\\_zak.html](http://vercont.ru/informatsionnye_materialy/ekspertno_analiticheskie_materialy/obzor_mezhdunarodnykh_metodik_sozdaniya_usloviy_adaptatsii__zak.html) (дата звернення: 15.07.2017).
100. Облес І. І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2008. 20 с.
101. Озерська О. Ю. Деякі особливості професійної підготовки вчителів Японії. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. праць ЗОППО. Запоріжжя, 2006. Вип. 38. С. 224–228.
102. Озерська О. Ю. Організація іспиту на працевлаштування вчителів в Японії. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. Вип. 29. Ч. 1. С. 184–189.
103. Озерська О. Ю. Особливості професійної підготовки викладачів у Японії. *Вік ХХ: реформи в українській вищій школі. Багаліївські читання в НУА*. Харків, 2002. Ч.5. С. 186–190.

104. Озерська О. Ю. Післядипломна підготовка вчителів у Японії. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. Харків, 2002. № 4. С. 59–63.

105. Озерська О. Ю. Последипломная подготовка начинающих учителей в Японии как фактор усовершенствования системы подготовки педагогических кадров. *MicroCAD–Харків XII Міжнар. наук.-практ. конф. Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я*. Харків: Національний технічний університет „ХПІ”, 2004. С. 56.

106. Озерська О. Ю. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Японії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 212 с.

107. Озерська О. Ю. Роль практики у професійній підготовці вчителів Японії. *Наукові праці: наук.-метод. журнал. Педагогічні науки*. Миколаїв: МДГУ імені П. Могилы, 2006. Т. 46. Вип. 33. С. 80–84.

108. Озерська О. Ю. Сертифікація педагогічної діяльності як фактор підготовки освітянської еліти в Японії. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. Харків, 2002. №2. С. 113–120.

109. Озерська О. Ю. Система підготовки вчителя в Японії: наукова монографія. Харків: Нове слово, 2006. 219 с.

110. Озерська О. Ю. Соціальний статус японського вчителя. Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. Вип. 26. Ч. 1. С. 89–94.

111. Оксамитна С. М., Васильченко А. А. Соціальна диференціація освітніх можливостей за результатами міжнародного проекту PISA: Досвід для України. *Наукові записки. Соціологічні науки. Національний університет „Києво-Могилянська академія”*. Київ, 2009. Т. 96. С. 13–21.

112. Організація методичної роботи з молодими вчителями: за матеріалами науково-методичного Інтернет-семінару. Черкаси: Черкаський



обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради, 2014. 72 с.

113. Павлова Т. Л. Професіоналізм учителя японської школи: пути становлення. *Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. Человек и образование*. 2014. № 4 (41). С. 152–156.

114. Павлова Т. Традиції та реформи сучасної японської школи. URL: <http://osvita.ua/school/method/1021/> (дата звернення: 15.02.2014).

115. Пазюра Н. В. Виховання виробничого персоналу японських підприємств в умовах азійського менеджменту людських ресурсів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія: зб. наук. праць. РВВ КГУ*. Ялта, 2013. Вип. 41. Ч. 4. С. 173–181.

116. Пазюра Н. В. Інтерактивні педагогічні технології у професійній підготовці персоналу компаній Японії. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 1.40. С. 68–72.

117. Пазюра Н. В. Організаційно-педагогічні умови реалізації професійного навчання виробничого персоналу Японії і Південної Кореї зовнішніми провайдерами підготовки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 296–308.

118. Пазюра Н. В. Особливості розвитку професійної освіти у країнах Східної Азії (Японія, Південна Корея, КНР): навчально-методичний посібник. Київ: Альфа-ПК, 2012. 267 с.

119. Пазюра Н. В. Підготовка виробничого персоналу в Японії і Південній Кореї в умовах неперервної професійної освіти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. НТУ ХПІ*. Харків, 2008. Вип. 18 (22) С. 120–126.

120. Пазюра Н. В. Провідні напрями підвищення якості професійної освіти в Японії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український щорічник*. 2012. С. 477–486.

121. Пазюра Н. В. Тенденції розвитку освіти дорослих в країнах Східної Азії. *Вища освіта України. Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2009. Т. 1(13). С. 506–516.

122. Пазюра Н. В. Теорія і практика внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу в Японії та Південній Кореї: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2014. 43 с.

123. Пазюра Н. В. Форми та методи неформальної професійної підготовки виробничого персоналу на підприємствах Японії. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. №2–3 (16–17). С. 173–179.

124. Паршин Н. М. Основы менеджмента и управленческой деятельности. Воронеж: ВГТУ, 2013. Ч. 1. URL: <https://studfiles.net/preview/6228113/page:11/> (дата звернення: 21.12.2017).

125. Петрусенко С. Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 21 с.

126. Полвека в японоведении. Сборник статей и очерков / В. М. Алпатов, Т. М. Гуревич, Т. И. Корчагина, Л. Т. Нечаева, Е. В. Стругова. Москва: Изд. „Моногатари”, 2013. 336 с.

127. Постанова від 28 березня 2002 р. № 379. Про затвердження Державної програми „Вчитель”. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF> (дата звернення: 2.12.2015).

128. Прасол А. Ф. Японское образование в эпоху Мейдзи (1868–1912). Владивосток: Дальнаука, 2002, 358 с.

129. Пронников В. О. Ладанов И. Д. Освіта в Японії. Київ: Знання, 1991. 32 с.

130. Пронников В. А. Ладанов И. Д. Японцы (этнопсихологические очерки). Москва: Наука, 1985. 348 с.

131. Пыжиков П. И. Высшая школа и научные учреждения Японии. Справочник. Москва: Наука, 1984. 242 с.

132. Рамзес В. Б. Социально-экономическая роль сферы услуг в современной Японии. Москва: Наука, 1975. 380 с.

133. Рашитова Н. К. Адаптація до професійної діяльності на державній службі: соціально-психологічний аспект: автореф. дис. ... канд. наук з держ. управління: 25.00.03 / Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Президентіві України. Дніпропетровськ, 2007. 20 с.

134. Рашитова Н. К. Адаптація до професійної діяльності на державній службі: соціально-психологічний аспект: Дис. ... канд. наук з держ. управління: 25.00.03 / Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Президентіві України. Дніпропетровськ, 2007. 198 с.

135. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОНАК, 2008. 479 с.

136. Роль наставника в становленні молодого вчителя в умовах сільської школи. Інформаційно-методичний кабінет Первомайської загальноосвітньої школи I–III ступенів. 2012. URL: <http://olenarudenko.blogspot.com/p/blog-page.html> (дата звернення: 23.07.2015).

137. Рух кадрів та використання робочого часу працівників у 2014 році. Експресвипуск № 46/0/09.4-вн-35-15 від 18.02.2015 року. Державна служба статистики України. 2015. 13 с. URL: [https://ukrstat.org/uk/express/expres\\_u.htm](https://ukrstat.org/uk/express/expres_u.htm). (дата звернення: 29.05.2017).

138. Сапожников С. В. Сучасні педагогічні технології професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері освіти в країнах Чорноморського регіону. Наукові праці. Педагогіка. 2016. Т. 270. № 258. С. 12–16.

139. Сапожников С. В. Сучасні тенденції підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону в контексті глобалізаційних освітніх процесів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 42 (95). С. 286–297.

140. Сапожников С. В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Кримський гуманітарний університет. Ялта, 2014. 630 с.

141. Сverdлова Т. Г. Початкова школа в Японії: відповідність критеріям гуманізації навчання. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. наук. праць КНЛУ. Київ, 2002. Вип. 21. С.117–120.

142. Сverdлова Т. Г. Роль гуманістичних традицій державної системи освіти у функціонуванні громадянського суспільства в Японії. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. наук. праць КНЛУ. Київ, 2011. Вип. 44. С. 43–49.

143. Сverdлова Т. Г. Теоретичні засади процесу гуманізації освіти в Японії: дис. ... канд.. пед.. наук. 13.00.01 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 216 с.

144. Синельник В. Ю. Виявлення рівня професійної підготовки вчителів англійської мови в Японії. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 15 (1). С. 196–200.

145. Синельник В. Ю. Деякі особливості професійної підготовки майбутніх учителів у Японії. *Педагогічні науки*: зб. наук. праць. 2011. № 61. С. 93–95.

146. Спивак В. А. Модель характеристик работ. Управление персоналом: учебное пособие. URL: <https://marketing.wikireading.ru/39004> (дата звернення: 17.12.2017).

147. Стадник О. В. Професійна адаптація як психолого-педагогічна проблема. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2013. Вип. 33. С. 194–201.

148. Стежко Н. В. Корпоративне управління в Японії: досвід для України. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*. 2009. Вип. 15. С. 394–398.

149. Стоногина Ю. Б. Пространство и Время в японском бизнесе. *Вестник МГИМО-Университета*. 2012. № 3. С. 148–152.
150. Стрельников В. Ю. Проблемы готовности майбутнього вчителя до самовдосконалення. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 3 (180). С. 5–8.
151. Стрельников В. Ю. Проектування вчителем інтерактивних технологій навчання на основі електронних освітніх ресурсів. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2017. Вип. 4 (14). С. 348–351.
152. Стрельников В. Ю. Професійна підготовка вчителів засобами сучасних технологій навчання. *Педагогічні науки: зб. наук. праць ПНПУ ім. В. Г. Короленка*. 2017. Вип. 70. С. 27–30.
153. Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. Київ: К.І.С., 2003. 294 с.
154. Узагальнені результати моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві. Опитування вчителів. URL: [www.ippo.if.ua/.../yzagal\\_dosl\\_statysy\\_v4utela\\_v\\_sysp.doc](http://www.ippo.if.ua/.../yzagal_dosl_statysy_v4utela_v_sysp.doc) (дата звернення: 16.01.2017).
155. Указ Президента України Про Стратегію державної кадрової політики на 2012–2020 роки. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/45/2012> (дата звернення: 18.06.2017).
156. Философские проблемы теории адаптации / ред. Г. И. Царегородцева. Москва: Мысль, 1975. 277 с.
157. Харченко В. Є. Проблема визначення змісту поняття „Адаптація” в психологічній науці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Зб. наук. праць Східноукраїнського нац. ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2009. № 2 (22).
158. Херцберг Ф., Моснер Б., Блох Снидерман Б. Мотивация к работе / пер. с англ. Д. А. Куликов. Москва: Вершина, 2007. 240 с.
159. Царьов О. Д. Генезис поняття „професійна адаптація” у психолого-педагогічній літературі. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2009. Ч. 2. С. 112–117.

160. Чертушкина Е. В. Образование в современной Японии: необходимость проведения реформ. *Сибирский педагогический журнал*. Новосибирск, 2007. № 5. С. 198–204.

161. Чубікова А. Ю. Поради молодому вчителю англійської мови. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії: матеріали XXXIII Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (30–31 грудня 2016 р.) Переяслав-Хмельницький*, URL: [http://nvk-fastiv.kiev.ua/index.php?view=article&catid=41%3Achairforeinlanguagescat&id=1700%3A-xx-l-r&format=pdf&option=com\\_content&Itemid=57](http://nvk-fastiv.kiev.ua/index.php?view=article&catid=41%3Achairforeinlanguagescat&id=1700%3A-xx-l-r&format=pdf&option=com_content&Itemid=57) (дата звернення: 26.04.2017).

162. Шевченко О. А. Особливості професійної адаптації молодого вчителя. URL: <http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/78.pdf> (дата звернення: 19.05.2015).

163. Шевченко О. А. Підвищення ефективності системи наставництва для забезпечення успішного професійного розвитку молодого вчителя. *Актуальні проблеми формування та розвитку професійної компетентності фахівця. Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи: міжнародна наук.-практ. конф. (19 квітня 2015 р.)*. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp20/2/shevchenko\\_tezi.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp20/2/shevchenko_tezi.pdf) (дата звернення: 18.03.2017).

164. Шевченко О. А. Професійна адаптація молодого вчителя: теоретичні основи дослідження. *Педагогічний альманах*. 2013. Вип. 20. С. 175–181.

165. Шик М. П. Адаптація студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності в процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ЧНУ ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2010. 22 с.

166. Шпекторенко І. В. Теорія мотивації Ф. Герцберга у контексті структури професійної мобільності персоналу. *Аспекти публічного управління. Кадрова політика та публічна служба*. 2013. № 1. С. 78–83.

167. Що думають українці про шкільну освіту (опитування). Дані Інституту Горшеніна. URL: <https://www.unian.ua/politics/271990-scho-dumayut-ukrajintsi-pro-shkilnu-osvituopituvannya.html>. (дата звернення: 15.11.2017).

168. Япония: Справочник / под общ. ред. Г. Ф. Кима. Москва: Республика, 1992. 543 с.

169. Японский феномен / И. П. Лебедева, С. Б. Маркарян, Э. В. Молодякова, Т. Н. Матрусова, К. О. Саркисов. Москва: РИО Института Востоковедения РАН, 1996. 180 с.

170. Abdel-Dayem M. A., Ibrahim A. S. Contextual issues impacting on teacher education: A comparative study between Japan and Egypt. *Distance Education and Teacher Training in Africa. Deta Conference*. Makerere University, Kampala, Uganda, 5–8 August, 2007. 21 p. URL: <http://www.deta.up.ac.za/archive2007/presentations/word/Contextual%20Issues%20Mohamed%20Ahmad%20Abdel-Dayem.pdf> (Last accessed: 13.12.2015).

171. A comparative study of in-service teacher training in Japan and China. URL: <https://vdocuments.site/comparative-study-of-teacher-education-in-japan-and-china.html> (Last accessed: 17.08.2016).

172. Akiba M. Teacher license renewal policy in Japan. *Teacher reforms around the world: implementation and outcomes* / Ed. M. Akiba. United Kingdom, UK: Emerald. 2013. P. 123–145.

173. Applying the Japanese philosophy of kaizen to school reform. *Huffpost Education*. 2011. URL: [http://www.huffingtonpost.com/matthew-lynch-edd/kaizen-school-reform\\_b\\_989788.html](http://www.huffingtonpost.com/matthew-lynch-edd/kaizen-school-reform_b_989788.html) (Last accessed: 10.08.2014).

174. Arani M. R. S., Fukaya K., Lassegard J. P. Lesson study as professional culture in Japanese schools: an historical perspective on elementary classroom practices. *Japan Review*. 2010. № 22. P. 171–200.

175. A Review of mentoring literature and best practice: Creative business mentor pilot. London: NESTA. 2009. URL: [https://www.nesta.org.uk/sites/default/files/cbmn\\_a\\_review\\_of\\_mentoring\\_literature\\_and\\_best\\_practice.pdf](https://www.nesta.org.uk/sites/default/files/cbmn_a_review_of_mentoring_literature_and_best_practice.pdf) (Last accessed: 24.10.2016).

176. Asada T., Uosaki Y. A study on the mentoring system for beginning teacher. The British educational research association Annual conference, University of Warwick, 6–9 September, 2006. 6 p.

177. Asada T. Kounai-ken. Japanese In-Service Teacher Training System within school. URL: [http://www.teacherresearch.net/Kounai\\_ken1.pdf](http://www.teacherresearch.net/Kounai_ken1.pdf) (Last accessed: 10.02.2017).

178. Asada T. Mentoring: Apprenticeship or co-inquiry? *The Sage Handbook of Mentoring and Coaching in Education* / Ed. S. J. Fletcher, C. A. Mullen. SAGE Publications, 2012. P. 139-154.

179. Aspfors J. Induction practices: experiences of newly qualified teachers: Doctoral dissertation / Abo Academi University. Vasa, Finland, 2012. 158 p.

180. Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD activity: analytical review. *Japanese country background report 2002-2004*. MEXT: elementary and secondary education bureau. 110 p. URL: <http://www.oecd.org/edu/school/29163349.pdf> (Last accessed: 05.11.2013).

181. Bando K. Enhancement of university reform and quality change of education: the current state of university education reform in Japan. CDIO Asian regional meeting. Kanazawa, 2014. 26 p. URL: [http://www.kanazawa-it.ac.jp/cdio/english/file/slide02\\_bando.pdf](http://www.kanazawa-it.ac.jp/cdio/english/file/slide02_bando.pdf) (Last accessed: 13.04.2014).

182. Bayraktı M. In-service teacher training in Japan and Turkey: a comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 34. No. 1. Article 2. 2010. DOI: 10.14221/ajte.2009v34n1.2

183. Better Life Index. OECD. URL: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/ru/countries/japan-ru/> (Last accessed: 12.10.2014).

184. Bright M. Can Japanese mentoring enhance understanding of Western mentoring? *Employee Relations*. 2005. Vol. 27, No. 4. P. 325–339. URL: <https://doi.org/10.1108/01425450510605679> (Last accessed: 25.01.2017).

185. Cameron M. Learning to teach: a literature review of induction theory and practice. New Zealand Teacher's council. 2007. 92 p. URL:



<http://www.nzcer.org.nz/system/files/Learning%20to%20teach.%20A%20literature%20review.pdf> (Last accessed: 22.04.2016).

186. Chichibu T. Impact on lesson study for initial teacher training in Japan: focus on mentor roles and kyouzai-kenkyuu. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 2016. Vol. 5 (2). P. 155–168.

187. Chokshi S., Fernandez C. Challenges to importing Japanese lesson study: concerns, misconceptions, and nuances. *The Phi Delta Kappan*. 2004. Vol. 85, No. 7. P. 520–525.

188. Davis R., Lofquist L., Weiss D. Theory of work adjustment (revision). *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*. Minneapolis: University of Minnesota, 1968. No. 23. 14 p.

189. Darling N., Hamilton S., Toyokawa T., Matsuda S. Naturally occurring mentoring in Japan and the United States: social roles and correlates. *American Journal of Community Psychology*. 2002. Vol. 30. No. 2. P. 245–270.

190. Distribution of teachers by age and gender. OECD. URL: [https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG\\_PERS\\_SHARE\\_AGE](https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_SHARE_AGE) (Last accessed: 03.11.2017).

191. Doi T. Formal appearance and inner feeling: Tatemaie and honne. *Transcending stereotypes: Discovering Japanese culture and education* / Ed. B. Finkelstein, A. Imamura, J. Tobin. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1991. P. 12–16.

192. Doig B., Groves S. Japanese lesson study: Teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics Teacher Education and Development*. 2011. Vol. 13.1, P. 77–93.

193. Education at a glance 2012: *OECD Indicators*. OECD Publishing, 2012. 568 p. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en> (Last accessed: 03.02.2014).

194. Eid F. H. Research, higher education and the quality of teaching: Inquiry in a Japanese academic context. *Research in Higher Education Journal*. Vol. 24. 2014. 25 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064102.pdf> (Last accessed: 11.11.2017).

195. Emiliani M. L. Using kaizen to improve graduate business school degree programs. *Quality Assurance in Education*. 2005. Vol. 13, No. 1. P. 37–52. DOI: 10.1108/09684880510578641.

196. Ermeling B. A., Graff-Ermeling G. Learning to learn from teaching: a first-hand account of lesson study in Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 2014. Vol. 3 No. 2. P. 170–191. DOI: 10.1108/IJLLS-07-2013-0041.

197. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 2001. Vol. 103. P. 1013–1055.

198. Feiman-Nemser S., Schwille S. A conceptual review of literature on new teacher induction. Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching. 1999. 47 p.

199. Fiscal decentralisation in Japan. *The Global Urban Economic Dialogue Series*. Nairobi: UN-HABITAT. 2012. 46 p. URL: <http://mirror.unhabitat.org/pmss/getElectronicVersion.aspx?nr=3346&alt=1> (Last accessed: 27.08.2017).

200. Friehs B. Teacher Education and Professional Development in Japan URL: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/workshop/teseen/dokumenti/teacher-education-in-japan.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/teseen/dokumenti/teacher-education-in-japan.pdf). (Last accessed: 07.09.2012).

201. Fujita H., Dawson W. P. The qualifications of the teaching force in Japan. *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations/* Ed. R. M. Ingersoll. United States: Consortium for Policy Research in Education, 2007. P. 41–54.

202. Fulton K., Yoon I., Lee C. Induction into learning communities. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future. 2005. 32 p.

203. Ganser T. The new teacher mentors: Four trends that are changing the look of mentoring programs for new teachers. *American School Board Journal*. 2002. Vol. 189(12), P. 25–27.

204. Hackman J. R., Oldham G. R. Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 1975. Vol. 60, No. 2. P. 159–170.

205. Hackman J. R. Oldham G. R. Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*. 1976. Vol. 16 (2). P. 250–279.

206. Hasegawa Y., Y. Kudomi. Teachers' professional identities and their occupational culture: based on the findings of a comparative survey on teachers among five countries. *Hitotsubashi Journal of Social Studies*. 2006. Vol. 38, No. 1. P. 1–22.

207. Heikkinen H. L. T. Understanding induction of new teachers as practice architectures. Symposium in NERA. *Supporting Early Career Teachers*, 2011. 12 p.

208. Higashiyama H., Hara K. The teacher license renewal system in Japan: The case of Bukkyo University. *Journal of the Faculty of Education*. Kyoto: Bukkyo University. 2010. Vol. 21. P. 125-137.

209. Hiebert J. Stigler J. Translating lesson study from Japan to the United States. 2009. URL: [https://in.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/11486\\_Chapter\\_1\\_from\\_Wiburg\\_Brown\\_FINAL\\_Pdf\\_3.pdf](https://in.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/11486_Chapter_1_from_Wiburg_Brown_FINAL_Pdf_3.pdf) (Last accessed: 22.10.2017).

210. Higher education in Japan. Higher Education Bureau. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. 2012. 25 p. URL: [http://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title03/detail03/\\_\\_\\_icsFiles/afiel\\_dfile/2012/06/19/1302653\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title03/detail03/___icsFiles/afiel_dfile/2012/06/19/1302653_1.pdf) (Last accessed: 6.09.2016).

211. Horio T. Educational thought and ideology in modern Japan: State authority and intellectual freedom / ed. and trans. S. Platzer. Tokyo: University of Tokyo Press. 1988. 410 p.

212. Howe E. R. Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*. 2006. Vol. 38, P. 287–297.

213. Howe E. R. Japan's teacher acculturation: Critical analysis through comparative ethnographic narrative. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. 2005. Vol. 31, No. 2. P. 121–131.

214. Ingersoll R. M., Strong M. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*. Vol. 81, No. 2, 2011. P. 201–233.

215. Ishikawa faculty comprehensive training center. Information booklet. 2017. 9 p. URL: [http://cms1.ishikawa-c.ed.jp/~support/NC2/htdocs/?page\\_id=254](http://cms1.ishikawa-c.ed.jp/~support/NC2/htdocs/?page_id=254) (Last accessed: 09.12.2017.).

216. Iwata Y. „Experience” and „Reflection” on teacher education curricula in Japan. *International Symposium on Teacher Education*. 19–20 September, 2008. Changchun (China): Northeast Normal University. 11 p.

217. Iwata Y. Issues on quality assurances of pre-service teacher education. *The 8th International Symposium on the Teacher Training in East Asia*. China: Northeast Normal University. 25–25 September, 2013. 4 p.

218. Iwata Y. New courses. Terminology of teacher education. *Creative Curricula & Teaching. Newsletter. Curriculum Center for Teachers*. Tokyo: Tokyo Gakugei University. 2013. No. 13. P. 3.

219. Iwata Y. Recent trends on teacher education reform in Japan. *International Conference of Teacher Education*. Beijing: Capital Normal University. 2004. 11 p. URL: <http://www.u-gakugei.ac.jp/~currict/about/iwata.info/20041023beijing.pdf> (Last accessed: 03.03.2015).

220. Iwata Y. Teacher education and neo-liberalism – Japan and Other Countries. *2<sup>nd</sup> International Conference of Teacher Education*. East China Normal University. Shanghai, 2006. 10 p. URL: <http://www.u-gakugei.ac.jp/~currict/about/iwata.info/20061027shanghai.pdf> (Last accessed: 03.03.2015).

221. Japan. Country note. Education at a glance 2013: *OECD Indicators*. URL: [www.oecd.org/edu/eag.htm](http://www.oecd.org/edu/eag.htm) (Last accessed: 16.08.2015).

222. Japan's education at a glance. MEXT. 2006. URL: <http://www.mext.go.jp/en/publication/statistics/title04/detail04/1373658.htm> (Last accessed: 16.08.2015).

223. Kakuchi S. Reform of university entrance exam sparks debate. 2013 URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130913114950164> (Last accessed: 16.08.2015).

224. Kato K. University teacher training in Japan. *Revista de Docencia Universitaria*. 2013. Vol. 11(3). P. 53–63.

225. Kearney S. Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*. 2014. 15 p. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477> (Last accessed: 7.05.2016).

226. Kent A. M., Green A. M., Feldman Ph. Fostering the success of new teachers: Developing lead teachers in a statewide teacher mentoring program. *Current issues in education*. 2012. Vol. 15, No. 3. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/download/988/373/0> (Last accessed: 19.08.2017).

227. Kessels C. G. The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development. Doctoral dissertation / Leiden University. The Netherlands, Leiden. 2010. 171 p.

228. Kimura H. Public acceptance and articulation of schools in Japanese society: origins in education and society in the 1930s. *Educational studies in Japan: International yearbook*. 2011. No. 6. p. 81–98.

229. Kimura H. Iwata Y. The historical trend of teacher identity in Japan: Focusing on educational reforms and the occupational culture of teachers. *Hitotsubashi journal of social studies*. 2007. No. 39 (1). P. 19–42.

230. Kinney C. J. Building an excellent teacher corps: How Japan does it. *American Educator*. 1998. Vol. 21 (4). P. 16–23.

231. Koyama N. Educational administration in Japan and the role of local governments. *Papers on the Local Governance System and its Implementation in Selected Fields in Japan*. 2008. No. 9. 45 p. URL:

[http://www3.grips.ac.jp/~coslog/activity/01/04/file/Bunyabetsu-9\\_en.pdf](http://www3.grips.ac.jp/~coslog/activity/01/04/file/Bunyabetsu-9_en.pdf) (Last accessed: 21.06.2016).

232. Kuchai T. Legislative basis of pedagogical education in Japan. *Порівняльна професійна педагогіка*. Хмельницький. 2014. № 1, (Т. 4) С. 32–39.

233. Kudomi Y. Contemporary education reform and teachers: the meaning of their positions in the reform and the transformation of their occupational culture. *Hitotsubashi journal of social studies*. 2005. No. 37 (1). P. 19–27.

234. Kuroda N. Characteristics of Japan's policies and practices of in-service teacher education and training (INSET): Focusing on INSET for primary teachers before World War II. URL: [http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/35089/20141016204114344782/CICEseries\\_5-3\\_117.pdf](http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/35089/20141016204114344782/CICEseries_5-3_117.pdf). (Last accessed: 09.11.2013).

235. Kurokawa T. The politics of gender among Japanese high school teachers. A critical analysis on gender inequality in Japanese schools through ethnographic methods. *UCLA Graduate School of Education and Information Studies*. URL: <http://kurotomo.bol.ucla.edu/dissertaton%20summary.pdf> (Last accessed: 15.01.2018).

236. Lamie J. M. Teacher education and training in Japan. *Journal of In-Service Education*. 1998. Vol. 24, No. 3. P. 515–534.

237. Lassila E. T. Tensions in the relationships. Exploring Japanese beginning teachers' stories. Finland: University of Oulu, 2017. 107 p.

238. Lesson study in Japan / Ed. the National Association for the Study of Educational Methods. Hiroshima: Keisuisha, 2011. 459 p.

239. Lessons from PISA for Japan. Strong Performers and Successful Reformers in Education. OECD Publishing. 2012. 204 p.

240. Lewis C. Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change. Philadelphia, PA: Research for Better Schools. 2002 [http://www.lessonresearch.net/NSF\\_TOOLKIT/LSHandbook\\_PlanLesson.pdf](http://www.lessonresearch.net/NSF_TOOLKIT/LSHandbook_PlanLesson.pdf) (Last accessed: 12.04.2017).

241. Lewis C. Lesson study: The core of Japanese professional development. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA. 24–28 April, 2000. 48 p. URL: <http://www.lessonresearch.net/aera2000.pdf> (Last accessed: 12.04.2017).

242. Lunsford L. G. A Handbook for managing mentoring programs: Starting, Supporting and Sustaining. Publisher: Routledge, 2016. 206 p.

243. Makinae N. The origin of lesson study in Japan. *Proceedings of the 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education: In Search of Excellence in Mathematics Education*. Tokyo, 2010. P. 140-147.

244. Moriyoshi N. Teacher preparation and teachers' lives in Japan. *Contemporary Research in the United States, Germany, and Japan on Five Education Issues* / Ed. H. W. Stevenson, S-Y. Lee, R. Nerison-Low. US: National Center for Educational Statistics, 1999. P. 410-438.

245. Motohisa K. Higher education and employment: the changing relationship. Recent developments in continuing professional education. Country study: Japan. Paris: Organisation for economic cooperation and development, 1992. 59 p.

246. Musset P. Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers*. 2010. No. 48. 50 p. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en> (Last accessed: 19.11.2017).

247. Namimoto K. A winding way of education in Japan since 2006 Fundamental Law of Education. *The journal of psychology Rissho University*. 2008. No. 6. P. 27–37.

248. National Center for Teacher's Development. 2016. URL: [http://www.nctd.go.jp/X\\_sosiki/PDF/2016brochure.pdf#zoom=75&page=4](http://www.nctd.go.jp/X_sosiki/PDF/2016brochure.pdf#zoom=75&page=4) (Last accessed: 19.11.2017.).

249. Nohara D. The training year: Teacher induction in Japan. *From Students of Teaching to Teachers of Students. Teacher Induction Around the Pacific*

*Rim.* / Ed. J. Moskowitz, M. Stephens. Washington DC: Department of Education, 1997. P. 95–130.

250. Numano T. Teacher training and certificate system. MEXT. National Institute for Educational Policy Research. 2010. URL: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103TTCS.pdf> (Last accessed: 6.08.2013).

251. Ono Yu., Ferreira J. A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South African Journal of Education*. 2010. Vol. 30. P. 59–74.

252. Organizational learning and knowledge: concepts, methodologies, tools and applications. USA Information Resources Management Association: IGI Global, 2011. 4 vol. 3164 p.

253. Overview of the quality assurance system in higher education: Japan. National institution for academic degrees and university evaluation. Tokyo: NIAD-UE. 2014. 2<sup>nd</sup> edition. 33 p. URL: [http://www.niad.ac.jp/n\\_kokusai/info/japan/overview\\_jp\\_e.pdf](http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/info/japan/overview_jp_e.pdf) (Last accessed: 13.09.2016).

254. Padilla M., Rile J. Guiding the new teacher: Induction of first-year teachers in Japan. *Comprehensive Teacher Induction: System for Early Career Learning* / Ed. E. D. Britton, L. Paine, S. Raizen. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. P. 261–295.

255. Pain L. W., Schwille J. R. Teacher induction in international contexts. *Past, present and future research on teacher induction: An anthology for researcher, policy makers and practitioners* / Ed. J. Wang, S. J. Odell, R. T. Clift. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2010. P. 31–44.

256. Quality assurance framework of higher education in Japan. Higher Education Bureau. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. 2009. 62 p. URL: [http://www.mext.go.jp/component/english/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2011/06/20/1307397\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/english/___icsFiles/afieldfile/2011/06/20/1307397_1.pdf) (Last accessed: 15.07.2014).



257. Questionnaire on norms and standards for quality of education from the special rapporteur on the right to education (Japan). United Nations Human Rights. Office of the High Commissioner for Human Rights. 2012. URL: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/QuestionnaireEducation/Japan.pdf> (Last accessed: 5.07.2016).

258. Rao C. The reform and development of teacher education in China and Japan in an era of social change: Trends and Issues. *Transforming teachers' work globally: In search of a better way for schools and their communities* / Ed. E. Kimonen, R. Nevalainen. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. P. 261–298.

259. Saito Y. Education in Japan: past and present. National Institute for Educational Policy Research (NIER). 2011. 15 p. URL: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103EJPP.pdf> (Last accessed: 19.06.2017).

260. Sato M. Japan. *Issues and problems in teacher education: An international handbook* / Ed. H. Leavitt. Westport, CT: Greenwood Press, 1992. P. 156–168.

261. Sato N, McLaughlin M. W. Context matters: Teaching in Japan and in the United States. *Phi Delta Kappan*. 1992. Vol. 73 (5). P. 359–366.

262. Shiina M., Chonan M. Attracting and preparing worthy teachers. *Peabody Journal of Education*. 1993. Vol. 68 (3), P. 38–52.

263. Shimahara N. K. Teacher professional development in Japan. *National standards and school reform in Japan and the United States* / Ed. De Cocker. New York/London: Teachers College Press, 2002. P. 107–120.

264. Shimahara N. K. Teaching in Japan: a cultural perspective. New York: Routledge, 2013. 192 p.

265. Shimahara N. K. The Japanese model of professional development: teaching as craft. *Teaching and Teacher Education*. Great Britain, 1998. Vol. 14. No. 5. P. 451–462.

266. Shimahara N. K., Sakai A. Teacher internship and culture of teaching in Japan. *Education and training in Japan* / Ed. T. Rohlen, C. Bjork. London: Routledge, 2002. Vol. 1. P. 365–379.

267. Stephens M., Moskowitz J. Teacher induction policy and practice among APEC members: Results of the exploratory survey. *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim* / Ed. J. Moskowitz, M. Stephens. Washington DC: Asia-Pacific Education Forum. 1997. P. 7–45.

268. Stern S. Emerging continuing teacher education policies in OECD countries. *OECD Secondment Report*. Oregon State University. 2012. 12 p. URL: <http://blogs.oregonstate.edu/tobecontinued/files/2012/10/Emerging-Continuing-Teacher-Education-Policies-in-OECD-Countries-August-2012.pdf> (Last accessed: 04.06.2015).

269. Stigler J., Hiebert J. The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. New York: The Free Press, 1999. 210 p.

270. Stevenson H. W., Stigler J. W. The learning gap. New York: Summit books, 1992. 51 p.

271. Stols G., Ono Y. Lesson study: An implementation manual. 2016. 27 p. URL: [https://school-maths.com/documents/Lesson%20Study%20Manual\\_Eng\\_Stols\\_Ono\\_25Dec2016.pdf](https://school-maths.com/documents/Lesson%20Study%20Manual_Eng_Stols_Ono_25Dec2016.pdf) (Last accessed: 19.08.2017).

272. Sugimoto Y. An introduction to Japanese society. New York: Cambridge University Press, 2010. 345 p.

273. Takahashi A., Yoshida M. Ideas for establishing lesson-study communities. *Teaching Children Mathematics*. 2004. Vol. 10 (9). P. 436–443.

274. Teachers leaving jobs. *The Japan Times*. 2011. November 20. URL: [https://www.japantimes.co.jp/?post\\_type=opinion&p=10975#.WsOWKNRubiW](https://www.japantimes.co.jp/?post_type=opinion&p=10975#.WsOWKNRubiW) (Last accessed: 16.08.2012).

275. Teacher training. Licensing System. MEXT. URL: [http://www.mext.go.jp/english/elsec/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303528\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/english/elsec/_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303528_001.pdf) (Last accessed: 23.04.2013).

276. Teaching policy to improve student learning: lessons from abroad. *Advertising Supplement to Education Week*. The Aspen Institute. URL: [https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/files/content/docs/education/Ed\\_Lessons\\_from\\_Abroad.pdf](https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/files/content/docs/education/Ed_Lessons_from_Abroad.pdf) (Last accessed: 12.07.2017).

277. Teachers' salaries (indicator). OECD (2018). Doi: 10.1787/f689fb91-en

278. The history of Japan's educational development. Japan International Cooperation Agency. 2004. 280 p. URL: [http://open\\_jicareport.jica.go.jp/pdf/11778784.pdf](http://open_jicareport.jica.go.jp/pdf/11778784.pdf) (Last accessed: 5.01.2015).

279. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. Key topics in education in Europe. Brussels: Eurydice, 2004. 120 p.

280. Trait and factor theories. Person-environment correspondence theory (PEC Theory) URL: <https://www.slideserve.com/dara-salinas/trait-and-factor-theories-person-environment-correspondence-theory-pec-theory> (Last accessed: 25.09.2014).

281. Veenman S., De Laat H., C. Staring. Coaching beginning teachers. The Netherlands: University of Nijmegen, 1998. 19 p.

282. Wang A. H., Coleman A. B., Coley R. J., Phelps R. P. Preparing teachers around the world. Policy information report. Princeton: Educational Testing Service, 2003. 50 p.

283. White M. The Japanese educational challenge. A commitment to children. New York: The free press, 1988. 210 p.

284. White M. The material child: Coming of age in Japan and America. Berkeley, CA: University of California Press. 1993. 288 p.

285. White Paper on education, culture, sports, science and technology. Promoting educational reforms based on the revised Basic Act on Education. Reform of elementary and secondary education to usher in a new era of education.

MEXT, 2007. 51 p. URL: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpac200701/1283225\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200701/1283225_001.pdf) (Last accessed: 7.09.2016).

286. Williams J. L. Accelerating the development of first-year teachers in Japan: Ideas for the induction of beginning teachers in American schools. *55th Annual Meeting American Association of Colleges for Teacher Education*. New Orleans, Louisiana, January, 2003. 24 p.

287. Wong H. K. Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*. 2004. Vol. 88, No. 638. P. 41–58.

288. Wong H. K. Britton T., Ganser T. What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*. 2005. Vol. 86, No. 5. P. 379–384.

289. World data on education. Japan. International bureau of education of UNESCO, 2011. 7<sup>th</sup> Edition. 27 p.

290. Yukawa E. Recently graduated english teachers' views on teacher training. *Ritsumeikan Higher Educational Studies*. 2014. No. 14. P. 103–115.

291. 家本 芳郎. 教職不適應: 新任教師のつまずきと脱出法. 「児童心理」特集 子供にとっての先生 小学校 臨時増刊. 1987. №10. P. 170–176.

292. 池内 圭子, 中野 智津子, 黒田 公子, 吉田 正子, 津村 潤子, 檀浦 妙子, 阿曾 洋子. 職場適応に関する縦断的研究 (第5報): 本学卒業生の卒後の1年間における看護姿勢の変化(他の教育機関の卒業生との比較). 神戸市立看護短期大学紀要. 1996. № 15. 17 p.

293. 石黒 一三. 新任教師の不適應: 事例的研究. 名古屋大学教育学部紀要(教育学科). 1979. № 26. P.75–85.

294. 石黒 一三. 新任教師の不適應の分析的研究. 名古屋大学教育学部紀要(教育学科). 1982. № 29. P. 91–97.

295. 石原 陽子. 教員初任者研修のカリキュラム改革へ向けた考察: P市での参加者へのアンケート調査を基に. 関西教育学会研究紀要. 2011. № 11. 16 p.

296. 石原 陽子. 教師の「実践的指導力」育成に関する考察: 新任教師の属性に着目して. プール学院大学研究紀要. 2011. № 51. 15 p.

297. 石原 陽子. 新任教員の困難に関する考察: 質的量的調査分析から. プール学院大学研究紀要. 2010. № 50. 15 p.

298. 石原 陽子. 新任教員の自律的な成長のための考察: S市に採用された教員への量的質的調査より. 17 p. URL: [http://teacher-support.epoch-net.ne.jp/wp-content/uploads/2012/09/3\\_ishihara.pdf](http://teacher-support.epoch-net.ne.jp/wp-content/uploads/2012/09/3_ishihara.pdf) (Last accessed: 17.10.2015).

299. 伊藤 安浩, 桂 直美, 高井良 健一. 初任期における若手教師の経験と成長のモノグラフ. 第 1 回インタビュー調査の分析を通して. 大分大学教育学部研究紀要. 2017. № 38(2), P. 63–78.

300. 稲垣 忠彦. 明治教授理論史研究: 公教育教授定型の形成. 東京: 評論社, 1966. 481 p.

301. 上野 和久, 佐藤 史人. 現代日本におけるバーンアウト研究の動向に関する研究: バーンアウトの教員への適応を目指して. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要. 2010. № 20. P. 143–150.

302. 臼井 博, 山下 松蔵. 若年小学校教師の教育実践に関する意識と職場適応: (その1) 教職・指導観と社会的支援システムの認知. 日本教育心理学会. 第 40 回総会発表論文集. p. 212. URL: [https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/40/0/40\\_212/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/40/0/40_212/_pdf/-char/ja) (Last accessed: 22.12.2017).

303. 応募から採用までの流れ. 東京都公立学校教員採用案内「東京の先生になろう」 URL: [http://www.kyoinsenkenko-metro-tokyo.jp/saiyo\\_process](http://www.kyoinsenkenko-metro-tokyo.jp/saiyo_process) (Last accessed: 10.05.2015).

304. 大庭 さよ, 藤原 美智子. 新入社員の適応スタイル : P-E fit の視点から. 経営行動科学学会年次大会: 発表論文集. 2000. № 3, P. 27–29.

305. 大崎 正瑠. 日本・韓国・中国における「ウチ」と「ソト」. 東京経済大学. 人文自然科学論集. 研究ノート. 2008. № 125. P. 105–127.

306. 小島 弘道. 若い教師の量形成と研修組織化の方法に関する研究: 試補制度に対する若い教師の意識分析から. 日本教育行政学会年報. 1980. № 6. P. 228–242.

307. 小島 弘道. 新任期教員の力量形成. その可能性と側からの研修組織化の意義. 学校経営研究. 1980. № 5. P. 62–77.

308. 大塚 弥生. 新任教員が出会う困難と職場適応のプロセス: ナラティブから見るレジリエンス. 南山大学紀要. アカデミア. 人文・自然. 2015. № 10. P. 151–168.

309. 川田 弘人. 高知県における初任者研修の取り組み. 新任教員の適応 および 成長支援に関する総合的研究 高知県教育センター 教職研修部, 2012. 16 p. URL: [http://teacher-support.epoch-net.ne.jp/wp-content/uploads/2012/09/5\\_kawada-.pdf](http://teacher-support.epoch-net.ne.jp/wp-content/uploads/2012/09/5_kawada-.pdf) (Last accessed: 10.08.2015).

310. 木塚 雅貴. 授業観察とその省察を中心とする教員養成の方法に関する研究: 省察能力の育成に着目にして. 日本教師教育学会年報. 2011. № 20. P. 122–134.

311. 北神 正行. 初任者研修制度の導入と学校経営の責任. 学校経営研究. 1988. № 13. P. 19–22.

312. 教育基本法 (平成十八年法律第百二十号) URL: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf) (Last accessed: 6.07.2015).

313. 小島 秀夫. 教師が過去 1 年間に体験した困難 教職研修. 2001. Vol. 30 (2). P. 119–122.

314. 公立校の新任教員，10年で1.5倍 団塊世代退職で採用増 . NIKKEI. 2016. URL: [http://www.nikkei.com/article/DGXLASDG05H4G\\_W6A600C1000000/](http://www.nikkei.com/article/DGXLASDG05H4G_W6A600C1000000/) (Last accessed: 18.12.2016).

315. 後藤 郁子. 小学校初任教師の力量形成を中核に据えた協働学習のデザイン: 拡張的学習の理論から捉えた管理職の役割. 日本教師教育学会年報. 2011. № 20. P. 111–120.

316. 小原 明恵. 教員研修に関する社会学的分析の課題: 先行研究のレビューを通じて. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 2014. № 54. P. 81–90.

317. 教員の各ライフステージに応じて求められる資質能力. URL: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenshu/002.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/002.htm) (Last accessed: 18.03.2015).

318. 教育公務員特例法 . 文部科学省 . URL: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenshu/004.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/004.htm) (Last accessed: 29.08.2016).

319. 教師となって第一歩. 埼玉県教育委員会. 埼玉県立総合教育センター. 2018. 176 p.

320. 教職員のメンタルヘルス対策について. 教職員のメンタルヘルス対策検討会議 (中間まとめ) 文部科学省. 2012. 38 p. URL: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/088/houkoku/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/03/1326385\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/088/houkoku/__icsFiles/afieldfile/2012/10/03/1326385_1.pdf) (Last accessed: 16.02.2014).

321. 教職経験者研修実施状況. 調査結果. 文部科学省. 2017. URL: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenshu/1396757.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1396757.htm) (Last accessed: 11.02.2018).

322. 教職経験者研修実施状況. 調査結果. 文部科学省. 2012. URL: [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/08/1222321\\_015.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2012/12/08/1222321_015.pdf)

323. 榊原 清則. 大学卒業生の就職と会社への初期適応過程: 新構想キャンパスの卒業生動向調査. 日本労働研究雑誌. 2000. № 479. P. 20–27.

324. 坂口 京子. 成長支援としての初任者研修の実際: 拠点校指導教員として初任者に関わって. 教育実践記録. 2014. 10 p.
325. 佐藤 幹男. 近代日本教員現職研修史研究. 東京: 風間書房, 1999. 450 p.
326. 島田 希. 反省的な教師教育におけるメンターの役割: 石川県における「熟練教師に学ぶ授業力向上事業」をもとに. 日本教師教育学会年報. 2007. № 16. P. 88–97.
327. 新人先生が担任, 急増 公立中, 採用1年目の6割超. Asahi shinbun. 2016. URL: <http://www.asahi.com/articles/ASJ7G55TNJ7GUTIL03J.html> (Last accessed: 12.11.2016).
328. 杉原 真晃. 新人教員の苦悩に対して教員養成には何ができるか: リアリティショックを想定した教員養成のあり方. 山形大学大学院教育実践研究科年報. 2012. № 3. P. 40–50.
329. 杉原 真晃. 小学校新人教師の抱える苦悩への大学教員養成課程での対応可能. 性聖心女子大学論叢. 2017. P. 131–151.
330. 初任者研修. 文部科学書. URL: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenshu/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/003.htm) (Last accessed: 18.09.2017).
331. 初任者研修実施要項モデル(都道府県). 文部科学書. URL: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenshu/005.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/005.htm) (Last accessed: 15.08.2017).
332. 初任者研修. 小・中学校初任者研修の手引き. 埼玉県立総合教育センター. 2014. 119 p.
333. 初任者研修実施状況(平成28年度)調査結果及び参考資料. 文部科学省. 2017. URL: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenshu/1396756.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1396756.htm) (Last accessed: 2.02.2018).
334. 初任者研修実施状況. 調査結果. 文部科学省. 2014. URL: [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/03/22/1314653\\_103\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/03/22/1314653_103_2.pdf) (Last accessed: 16.07.2016).



335. 初任者研修目標・内容例: 小・中学校. 文部科学省. 初等中等教育局教職員課. 2007. URL: [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenshu/006.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/006.htm) (Last accessed: 10.11.2016).

336. 条件付き採用について. 公立学校教職員の人事行政の状況調査. 文部科学省. 2010.

337. 高木 亮, 淵上 克義, 田中 宏二. 教師の職務葛藤とキャリア適応力が教師のストレス反応に与える影響の検討: 年代ごとの影響の比較を中心に育心理学研究. 教育心理学研究. 2008, № 56 (2), P. 230–242.

338. 高橋 幸恵, 橋本 健一. ゼロからだって「教師」になれる! 教員免許取得&採用試験合格NAVI. 東京: オクムラ書店, 2011. 164 p.

339. 千々布 敏弥. 都道府県指定都市における教職経験者研修の改編動向に関する考察. 国立教育政策研究所紀要. 2012. № 141. P. 123–136.

340. 町支 大祐. 教員の組職社会化に関わる研究の動向と展望. 東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢. 2013. № 33, P. 13–29.

341. 高野 七良見, 河村 茂雄. 新任小学校教員の初期適応の促進要因に関する事例的検討: 授業実践の側面に着目して. 日本教育心理学会. 第57回総会発表論文集. 2015. URL: [https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/57/0/57\\_507/\\_pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/57/0/57_507/_pdf) (Last accessed: 30.10.2016).

342. 時田 詠子. 校内指導教員による初任者の力量形成についての一考察. 教師教育政策の検証. 日本教師教育学会年報. 日本教師教育学会編. 2010. № 19. P.90–100.

343. 時田 詠子. 初任者が捉える自己の成長. 自由記述法による成長や失敗の省察より. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要. 2011. № 18 (2). P. 131–142.

344. 武田 明典, 村瀬 公胤, 八木 雅之, 宮木 昇, 嶋崎 政男. 教職実践演習のカリキュラム開発: 初任教員のニーズ調査. 神田 外語大学紀要. 2013. № 25. P. 307–330.

345. 中野 照雄. 職場における若い教師の指導: 新任教師の学級にかかわって. 日本教師教育学会年報. 2009. № 18. P. 73–78.

346. 原田 ゆきの, 中村 菜々子. 新任教師のリアリティ・ショックに関する予備的検討. 心理相談センター年報. 2007. № 3. P. 9–13.

347. 牧 昌見. 効果的な初任者研修プログラムの研究開発. 東京: 国立教育研究所, 1993. 276 p.

348. 松永 美希, 原田 ゆきの, 中村 菜々子, 三浦 正江, 石井 真治. 新任教師のメンタルヘルスの悪化・緩和要因に関する縦断的検討. 日心第77回大会、教育: 2013. P. 1127.

349. 三和 秀平, 外山 美樹. 新任教師の教科指導学習動機と教師の適応との関連. 動機づけプロフィールに着目して. 2015. URL: <http://www.myschedule.jp/jpa2015/img/figure/90448.pdf> (Last accessed: 12.11.2017).

350. 三和 秀平, 外山 美樹. 新任教師の教科指導学習動機と教職における自己有能感および健康状態との関連. 教育心理学研究. 2016, № 64 (3). P. 307–316.

351. 森正 義彦. 教師の社会的適応入門. 教職における人間関係の技術. 明治図書出版, 1981. 177 p.

352. 八尾坂 修. 教員をめざす人の本. 東京: 成美堂出版, 2011. 240 p.

353. 安松 洋佳, 松本 徹. 初任者研修プログラムの改善に関する研究: 初任小学校教諭の意識・行動の分析を通して. 広島県立教育センター研究紀要. 2005. P. 21-40. URL: <http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/publish/kenkyukiyou/shonin.pdf> (Last accessed: 16.07.2017).

354. 山下 松蔵, 臼井 博. 若年小学校教師の教育実践に関する意識と職場適応: (その2) 教師生活及び学校モラルの認知と職場適応. 日本教育心理学会. 第40回総会発表論文集. p.213. URL: [https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/40/0/40\\_213/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/pamjaep/40/0/40_213/_pdf/-char/ja) (Last accessed: 1.03.2018).

355. 横浜市公立学校教員募集.横浜市教育委員会. 2017. 14 p. URL: <http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/saiyou/kyoin/april/28panf.pdf> (Last accessed: 1.03.2018).

356. 米沢 崇. 校内指導教員の指導・支援が初任者の力量形成に及ぼす影響. 教師教育学研究課題と方法. 日本教師教育学会年報. 2011. № 20. P. 88–98.

357. 理論と実践 指導力磨く. The Yomiuri Shimbun. 2015.05.16. URL: <http://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/renai/20150511-OYT8T50078.html> (Last accessed: 10.07.2015).

358. 和井田 節子. 統計から見える新任教員をとりまく状況. 2012. 6 p. URL: [http://teacher-support.epoch-net.ne.jp/wp-content/uploads/2012/09/1\\_waida.pdf](http://teacher-support.epoch-net.ne.jp/wp-content/uploads/2012/09/1_waida.pdf) (Last accessed: 21.02.2014).

359. 和井田 節子. 新任教員が抱える困難感. 2012. 6 p. URL: [http://teacher-support.epoch-net.ne.jp/wp-content/uploads/2012/09/2\\_waida.pdf](http://teacher-support.epoch-net.ne.jp/wp-content/uploads/2012/09/2_waida.pdf) (Last accessed: 21.02.2014).

360. 和井田 節子. 自治体による初任者研修. P. 75–94. URL: [http://teacher-support.epoch-net.ne.jp/wp-content/uploads/2013/03/10\\_jichitai.pdf](http://teacher-support.epoch-net.ne.jp/wp-content/uploads/2013/03/10_jichitai.pdf) (Last accessed: 21.02.2014).

361. 和井田 節子. 小学校における新任教員の適応援助に関する研究. 初任者研修の適応援助機能に着目して. 日本教育心理学会総会発表論文集 第52回総会発表論文集. 2010. URL: [https://doi.org/10.20587/pamjaep.52.0\\_599](https://doi.org/10.20587/pamjaep.52.0_599) (Last accessed: 21.02.2014).

362. 和井田 節子, 亀山 有希. 新任教員の適応および初任者研修における研究. 総合科学研究. 2011. № 5. P. 1–10.

363. 若い教師を支援する会. ウェブサイト. URL: <http://teacher-support.epoch-net.ne.jp/> (Last accessed: 21.02.2014).

364. 若松 養亮. 大学生の進路意志決定の評価的研究: 卒業生の追跡調査を通して. 進路指導研究. 1993. № 14. P. 27–35.

365. 若松 養亮. 大卒就職者の初期適応過程に関する要因探索的研究: 本学部卒業生の事例データからの考察. 東北大学教育学部研究年報. 1995. № 43. P. 193–207.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

**Приклад розподілу навчальних годин у системі навчальних семінарів з підвищення кваліфікації освітнього центру префектури Ісікава (2017 р.)**

<b>Основне навчання (159 навчальних годин)</b>
<i>Початкове навчання:</i> встановлені навчальні години (91)
<i>Подальше навчання для нових учителів:</i> заняття для вчителів другого та третього року праці (15)
<i>Навчання на шостому році:</i> заняття для вчителів шостого року праці (12)
<i>Навчання з розвитку навичок учителів на середньому етапі кар'єри:</i> заняття для вчителів одинадцятого року праці (34)
<i>Навчання на двадцять першому році:</i> заняття для вчителів двадцять першого року праці (7)
<b>Обов'язкове навчання (26 навчальних годин)</b>
<i>Навчання для керівників:</i> підготовка директорів, заступників директорів, завучів (8)
<i>Навчання для головних учителів:</i> підготовка для головного координатора навчального плану (2)
підготовка для головного консультанта з керівництва учнями (1)
підготовка для нових директорів (1)
підготовка для відповідального за професійну орієнтацію (1)
підготовка для нового консультанта з питань здоров'я (1)
підготовка для голови з досліджень (1)
підготовка з консультування (1)
<i>Обов'язкове навчання:</i> підготовка з навчання іноземної мови (1)
підготовка з фізичного навчання (3)
підготовка з навчання дітей з особливими потребами (2)
підготовка відповідального за шкільне здоров'я і безпеку (2)
підготовка з навчання у змішаних за віком класах (1)
підготовка вчителів з проведення морального навчання (1)
<b>Добровільна підготовка (82 навчальні години)</b>
<i>Підготовка з викладання предмета (48)</i>
Початкова школа
Молодша середня школа

<p>Старша середня школа</p> <p>Класи для дітей з особливими потребами</p> <p><b>Спеціалізована підготовка з викладання предмета (12)</b></p> <p><b>Підготовка за напрямом (20)</b></p> <p>Класне керівництво</p> <p>Керівництво учнями</p> <p>Освіта для дітей з особливими потребами</p> <p>Інформаційна освіта</p> <p>Комунікація</p> <p>Шкільне здоров'я і безпека</p> <p>Вирішення конкретних проблем</p> <p><b>Підготовка за спеціалізованим напрямом (2)</b></p> <p>Спеціалізована підготовка для спеціальної освіти</p>
<p><b>Підготовка з покращення організаційних навичок (7 навчальних годин)</b></p> <p><i>Семінари для керівництва школою (3)</i></p> <p><i>Семінари для керівників з предмета (4)</i></p>
<p><b>Спеціальна підготовка (39 навчальних годин)</b></p> <p><i>Підготовка національного уряду для обраних учителів (29)</i></p> <p><i>Довгострокова підготовка: підготовка з консультування учнів (1)</i></p> <p>підготовка у співробітництві з університетом Канадзава (6)</p> <p><i>Спеціальна підготовка з покращення навичок викладання (1)</i></p> <p><i>Семінари для вчителів (2)</i></p>
<p><b>Шкільна підтримка</b></p> <p><i>Семінари під час відвідування школи: Підтримка з методики викладання</i></p> <p>Підтримка щодо консультування з освітніх питань</p> <p>Підтримка зі стратегій попередження залякувань</p> <p>Підтримка освіти для дітей з особливими потребами</p> <p>Підтримка інформаційної освіти</p> <p>Підтримка розвитку навчальних матеріалів</p>
<p><b>Школа вчителів Ісікава</b></p> <p><i>Семінари для майбутніх учителів: для студентів</i></p> <p>для студентів-учителів</p> <p>вступні семінари</p> <p><i>Підтримка добровільної підготовки</i></p>

## Додаток Б

**Ситуація щодо звільнення вчителів-початківців  
муніципальних шкіл**

Рік	Відмова у заяві на роботу	Звільнилися за власним бажанням			померли	звільнення з доганою	дисциплінарне звільнення	усього	Загальна кількість працевлаштованих
			з них не приступили до роботи	з них через хворобу					
2003	1	107	(10)	(10)	1	0	2	111	18107
2004	7	172	(15)	(61)	5	3	4	191	19565
2005	2	198	(16)	(65)	6	0	3	209	20862
2006	4	281	(14)	(84)	5	1	4	295	21702
2007	1	293	(12)	(103)	5	0	2	301	21734
2008	4	304	(10)	(93)	2	0	5	315	23920
2009	2	302	(27)	(86)	9	0	3	317	24824

## Додаток В

**Чисельність учасників програми входження у професію вчителів-  
початківців і її вартість (1989–1995 рр.)**

<b>Рік</b>	<b>Початкова школа</b>	<b>Молодша середня школа</b>	<b>Старша середня школа</b>	<b>Школи для дітей-інвалідів</b>	<b>Загальна кількість учасників</b>	<b>Вартість (у мільйонах ієн)*</b>
1989	13 103	–	–	–	13 103	20 477
1990	13 261	8 954	–	–	22 215	28 218
1991	13 220	9 327	5 126	–	27 573	29 607
1992	10 272	7 232	4 173	1 980	23 662	28 202
1993	8 965	6 066	3 975	1 671	20 677	28 436
1994	7 386	4 958	4 188	1 461	17 993	25 351
1995	6 431	5 112	3 943	1 358	16 844	22 619

\*Без урахування інфляції.



**Приклад змісту річної програми входження вчителів-початківців у професію  
для початкової і молодшої середньої школи, запропонований МЕХТ**

Назва практики	Зміст	кількість годин
<b>ОСНОВНІ ЗНАННЯ</b>		
<b>1. Роль освіти і діяльність, спрямована на вирішення різних завдань</b>		
Освіта і місія	Загальне розуміння освіти і місії як державного службовця освіти	1-2
Реформа освіти і сучасний стан шкільної освіти	Передумови освітньої реформи і покращення шкільної освіти	1-2
Відповідні закони і нормативні акти, реалізація цілей шкільної освіти	Зв'язки цілей шкільної освіти і завдань, прописаних у Основному законі про освіту	1-2
Зв'язки між сімейним вихованням і соціальною освітою	Сучасний стан сімейного виховання і соціальної освіти та роль шкільної освіти у їхній реалізації	1-2
Політика освіти і розвиток проєктів	Цілі освітянської політики і відповідні заходи шкіл	1-2
		Середня кількість годин за розділом
<b>2. Курс навчання. Складання навчального плану і оцінка його виконання</b>		
Положення закону і нормативний характер курсу навчання	Законодавча основа курсу навчання Суть та завдання курсу навчання	1-2
Упровадження курсу навчання і навчального плану (1)	Взаємозв'язок між шкільними предметами і навчальний план	1-2
Упровадження курсу навчання і навчального плану (2)	Покращення навчання завдяки індивідуальному підходу	1-2
Упровадження курсу навчання і навчального плану (3)	Посилення навчання і оцінювання Самоконтроль і самооцінка	1-2
Упровадження курсу навчання і навчального плану (4)	Курс навчання і підручники	1
		Середня кількість годин за розділом
<b>3. Заходи щодо реалізації цілей шкільної освіти</b>		
Цілі шкільної освіти і образ ідеального учня	Завдання і умови постановки цілей шкільної освіти	1-2
Цілі шкільної освіти і управління школою	Зв'язок мети і принципів управління школою	1-2
Цілі шкільної освіти і план навчання	Планування навчання з метою реалізації цілей шкільної освіти	1-2
Цілі шкільної освіти і освітня діяльність	Цілі шкільної освіти і цілі предметів відповідно до навчального року і класу	1-2

Назва практики	Зміст	кількість годин
Цілі шкільної освіти і шкільне оцінювання	Зв'язок цілей шкільної освіти і шкільного оцінювання	1
	Середня кількість годин за розділом	5-9
<b>4. Обов'язки вчителя і справжній образ державного службовця</b>		
Виконання службових обов'язків	Соціальне положення і місія службовця сфери освіти Готовність як учителя	2-3
Службові обов'язки і заробітна плата	Службові обов'язки і заробітна плата державного службовця сфери освіти Система виплат заробітної плати вчителям префектурами	1-2
Кадрові переміщення	Значення і характер кадрових переміщень Система оцінки діяльності працівників	1-2
	Середня кількість годин за розділом	4-7
<b>5. Система управління школою</b>		
Законодавча основа і організаційна структура школи	Управління освітою (державне врегулювання) і участь школи	1-2
Розподіл обов'язків і функцій шкільного управління	Структура школи	1-2
Підготовка освітнього середовища	Створення освітнього середовища школи	1-2
Створення відкритої школи	Співробітництво сім'ї і місцевої громади Промування співробітництва між школами Співробітництво з літніми людьми і учнями з обмеженими можливостями Управління школою і шкільна рада Розкриття інформації і відповідальність підзвітності	1-2
Система РТСА	Участь в управлінні і формуванні РТСА (Parent-Teacher-Community Association – Об'єднання батьків, учителів та спільноти)	1-2
Контроль безпеки і попередження нещасних випадків	Управління кризовими ситуаціями у школі і організаційні заходи	2-3
	Середня кількість годин за розділом	7-13
<b>6. Підвищення кваліфікації вчителів. Стиль життя та образ учителя</b>		
Готовність як учителя	Особливості школи і дійсний стан району. Готовність як учителя Прийняття у якості члена суспільства Різноманітні навчальні матеріали та обладнання, застосування та управління пристроями Ведення різноманітної документації	2-3
Розвиток погляду на педагогічну роботу	Очікування і довіра учнів, батьків, місцевої спільноти Відносини між учителями та учнями і між колегами-вчителями	2-3

Назва практики	Зміст	кількість годин
Підвищення кваліфікації і саморозвиток	Положення закону стосовно стажування вчителів і кар'єрний план	1-2
Шкільна частина підвищення кваліфікації та участь у дослідженнях	Дослідження та стажування націлені на вирішення проблем своєї школи	1-2
	Середня кількість годин за розділом	6-10
<b>7. Вирішення освітніх питань</b>		
Освіта в галузі прав людини	Історія, акти законодавчої влади і сучасний стан Практичні завдання освіти в галузі прав людини	2-3
Екологічна освіта	Значення і роль екологічної освіти Зв'язок екологічної освіти з усіма предметами	1-2
Заходи щодо комп'ютеризації освіти	Значення інформатизації освіти Заходи стосовно завдань інформаційного суспільства	3-4
Заходи щодо інтернаціоналізації освіти	Значення інтернаціоналізації освіти Заходи стосовно завдань міжнародного суспільства	1
Заходи щодо освіти учнів-іноземців і тих, хто повернувся на батьківщину	Заходи щодо завдань з приймання учнів-іноземців і тих, хто повернувся на батьківщину Навчання японській мові та викладання дисципліни	1
Шкільна гігієна і сприяння безпеці	Значення, мета і зміст План навчання Проведення навчання	2-3
Проведення харчування (забезпечення шкільних обідів)	Значення, мета і зміст План навчання Проведення навчання	1-2
Заходи щодо інших освітніх завдань	Освітні питання та освітня політика префектур, міст та селищ Практика з вирішення питань	1-2
	Середня кількість годин за розділом	12-18
<b>8. Система освіти для учнів з особливими потребами і конкретні заходи</b>		
Особливі освітні потреби і керівництво	Розуміння особливих потреб дітей з фізичними та розумовими вадами розвитку Керівництво відповідно до особливих освітніх потреб у звичайному класі Складення індивідуального плану керівництва, проведення та оцінка	3-4
Організація і функціонування системи освіти для учнів з особливими потребами	Суть належної допомоги, в якій застосовано розробки системи шкільної підтримки Співробітництво зі сторонніми спеціалістами і відповідними організаціями Складення індивідуального плану особливої підтримки	2-3

Назва практики	Зміст	кількість годин
Система освіти для учнів з особливими потребами	Школа для дітей зі спеціальними освітніми потребами, система класів і складення навчального плану Відвідування шкіл для дітей зі спеціальними освітніми потребами і спеціальних класів Система вступу до школи	2-3
	Середня кількість годин за розділом	7-10
<b>9. Практика отримання досвіду в навчальних закладах і на підприємстві</b>		
Отримання досвіду (відбувається у період тривалого тимчасового припинення праці)	Відвідування шкіл для дітей зі спеціальними освітніми потребами, незалежних спеціальних закладів підтримки тощо. Досвід у закладах, які займаються питаннями побуту населення, на підприємствах тощо Участь у соціальній роботі	8-9
Проблемно-орієнтоване дослідження	Відвідування інших типів шкіл	3-4
	Середня кількість годин за розділом	11-13
<b>10. Підведення підсумків стажування</b>		
Підведення підсумків стажування вчителів-початківців	Виступи за результатами отриманого досвіду Оформлення матеріалів для презентації	1-2
	Середня кількість годин за розділом	1-2
	Середня кількість годин за категорією	63-99
	<b>КЕРІВНИЦТВО КЛАСОМ</b>	
<b>1. Значення класного керівництва.</b>		
Зміст та функції керівництва класом	Розуміння класного керівництва Розуміння змісту класного керівництва (встановлення цілей класу, створення сприятливих міжособистісних відносин і груп, керівництво навчанням та учнями, налагодження класного середовища, співробітництво з батьками, різноманітні заняття касу)	1-2
Складення плану класного керівництва та його виконання	Роль класного керівництва і його значення Розуміння питань, які повинні враховуватися під час складання плану керівництва класом (справжній контроль класу, розуміння ситуації кожного учня, встановлення завдань адаптованих до реальних потреб, встановлення цілей класу, які відповідають освітнім цілям школи, визначення конкретних ідей і засобів тощо) Розуміння виконання плану класного керівництва й оцінка (реалізація плану керівництва і методи оцінки, корегування та покращення плану)	1-3
Класне керівництво і навчальний рік	Розуміння (складання та оцінки) керівництва навчальним роком Розуміння того, що пов'язано з керівництвом навчальним роком (план керівництва, збори, щорічні заходи, проблеми в межах класу)	1-2

Назва практики	Зміст	кількість годин
	Середня кількість годин за розділом	3–7
<b>2. Планування та практика класного керівництва</b>		
Організація класу	<p>Організація діяльності чергових (прибирання, постачання завтраків, навчання, робота пов'язана з денним чергуванням)</p> <p>Організація діяльності відповідальних осіб (самостійна діяльність учнів, яка сприяє різноманітності шкільного життя всіх класів)</p> <p>*Спільне обговорення, сприяння організації класу</p> <p>Створення колективу и навчальних груп, ефективний спосіб і зміст діяльності маленьких груп</p>	2–3
Створення класного середовища	<p>Засоби створення творчого класного середовища завдяки спільним зусиллям вчителя і учнів (заснування місця, яке сприяє самостійності учнів і місця, яке зможе визнати переваги кожного; виставка робіт тощо)</p>	2–3
Ведення учнівської діяльності	<p>Встановлення цілей життя класу учнями</p> <p>Організація і програма ранкових зборів і зборів перед поверненням додому</p> <p>Встановлення класних правил та традицій</p> <p>Журнал класу і групи, діяльність з вирощування рослин у класі</p> <p>*Обмін прикладами різноманітних ідей завдань і спільне обговорення</p>	1–2
Побудова відносин з учнями	<p>Образ вчителя в уявленні батьків і учнів</p> <p>Розуміння дитини і засоби розуміння учнів</p> <p>Зусилля щодо побудови довірчих відносин. Шкільні обіди, прибирання, перерви і час після школи, діяльність гуртків та клубів, щоденники</p> <p>*Обмін конкретними прикладами заходів і ідеями, обговорення</p>	2–3
Створення класних груп	<p>Створення місця для кожного учня (місце для діяльності, визнання, прояву своєї індивідуальності, місця для людського спілкування)</p> <p>Створення бажаного середовища (бажаний лідер, клімат взаємної підтримки, дисципліни у класі тощо)</p> <p>Практика ігор і дозвілля задля створення людських взаємин</p>	2–4
Повсякденне керівництво	<p>Керівництво під час прибирання, шкільних обідів, перерви, вранці та під час повернення</p> <p>Керівництво з питань здоров'я і безпеки</p> <p>Керівництво щодо покращення людських взаємин (сварки і протиріччя)</p> <p>Керівництво учнями, які потребують окремої уваги</p>	1–2
	Середня кількість годин за розділом	10–17

Назва практики	Зміст	кількість годин
<b>3. Класне керівництво з метою забезпечення співробітництва з батьками</b>		
Відвідування уроків і батьківські збори	Цілі відвідування уроків і батьківських зборів Зміст і спосіб проведення Засоби обміну думками, спілкування, матеріали тощо для досягнення цілей	1-2
Зв'язок з класом	Роль підтримки інформаційного зв'язку з класом і його результат Питання забезпечення зв'язку з класом Керівництво класом завдяки засобам зв'язку *Спільне обговорення реальних прикладів	1-2
Поради батькам	Система і спосіб проведення відвідування батьків, консультацій, особистих бесід тощо Способи правильно передати інформацію про стан учня *Спільне обговорення на основі рольової гри	1-2
<b>4. Керівництво справами класу</b>		
Класні обов'язки на початку навчального року та кожного семестру	Зміст класних обов'язків і питання, які потребують уваги на початку навчального року Складання розкладу занять, поіменних списків учнів, розкладу чергувань; класне інформування, зв'язок у надзвичайних ситуаціях тощо Перевірка і ведення класних щоденників, обробка звітних документів і збирання грошових коштів, складання недільних планів тощо	1-2
Класні обов'язки зі складання різноманітних списків успішності	Зміст класних обов'язків і питання, які потребують уваги стосовно різноманітних списків успішності Важливі питання щодо складання і розуміння табелів успішності, способу їхнього передавання і використання тощо Функції сукупної документації керівництва; законодавчі постанови, важливі питання зі складання, ведення цієї документації та обов'язки із нерозголошення інформації Належне ведення журналу відвідувань, карти медичного і стоматологічного огляду	1-2
Класні обов'язки наприкінці навчального року та кожного семестру	Зміст класних обов'язків і питання, які потребують уваги наприкінці навчального року Упорядкування, подання і ведення різноманітних списків (журнал відвідувань, класних щоденників, списку успішності, сукупної документації керівництва), звітів класних розрахунків	1-2
Класні обов'язки і практика застосування обробки інформації	Значення і роль застосування інформаційно-технологічного обладнання. Оптимізація виконання класних обов'язків завдяки використанню ІТ-обладнання.	1
Середня кількість годин за розділом		4-7
Середня кількість годин за категорією		20-37

Назва практики	Зміст	кількість годин
<b>КЕРІВНИЦТВО ПРЕДМЕТОМ</b>		
<b>1. Основні навички</b>		
Основні навички керівництва предметом (1)	Навички та вміння щодо розуміння учнів	2-3
Основні навички керівництва предметом (2)	Навички та вміння спілкування	1-2
Основні навички керівництва предметом (3)	Навички та вміння вислухати	1-2
Основні навички керівництва предметом (4)	Навички письма	1-2
	Середня кількість годин за розділом	5-9
<b>2. Проведення уроку</b>		
Навички щодо практики проведення уроку (1)	Як потрібно ставити питання Як потрібно звертатись до учнів Як розмовляти	3-4
Навички щодо практики проведення уроку (2)	Способи письма на дошці Використання матеріалів Збирання зошитів	3-4
Складання плану керівництва навчанням	Як складати план керівництва навчанням Складання докладного плану керівництва	3-4
Розуміння учнів на уроці	Сприйняття реакції учнів Розуміння завдяки проходженню між партами Як використовувати зошити	3-4
Перевірка ефективності уроку та аналіз навчальних записів	Як оцінювати урок за допомогою учнів Спосіб аналізу робіт і записів учнів	3-4
Способи і практика вивчення навчальних матеріалів	Основи планування уроку Способи збору, вибору, аналізу навчальних матеріалів Засоби використання навчальних матеріалів	3-4
Проведення вивчення навчальних матеріалів	Систематичність навчальних матеріалів Збирання навчальних матеріалів Складання плану керівництва навчанням Розробка навчальних матеріалів на основі інтересів учнів	3-4
Складання тестів і їхня оцінка	Як складати тести, оцінювати, записувати у шкільній таблиці	3-4
Керівництво предметом і використання ІТ-обладнання	Значення та роль використання ІТ-обладнання Особливості комп'ютера і спосіб використання	8-9
Аналіз і перевірка ефективності уроку	Планування уроку Реакція на завдання і питання Реакція на показ навчальних матеріалів і запис на дошці	3-4

Назва практики	Зміст	кількість годин
Індивідуальний підхід у керівництві навчанням	Ефективність групового навчання Значення індивідуального навчання Використання індивідуального підходу	3–4
Керівництво навчанням і суть оцінки	Як оцінювати навчання Оцінка під час керівництва навчанням Практика оцінювання	3–4
Практичне використання і складання навчальних матеріалів і посібників	Самостійне складання навчальних матеріалів Ефективна презентація навчальних матеріалів	3–4
Самоаналіз і оцінка уроку	Самоаналіз уроку протягом навчального року	1–2
Складання річного плану керівництва	Самоаналіз уроків, які проводяться протягом навчального року, і дослідження питань для вдосконалення Самоаналіз цілей і змісту керівництва та дослідження питань для вдосконалення Самоаналіз цілей і змісту керівництва відповідно до кількості навчальних годин і дослідження питань для вдосконалення Дослідження вдосконалення навчального плану	3–4
	Середня кількість годин за розділом	48–63
<b>3. Спостереження уроку</b>		
Спостереження уроку-зразка (1)	Ознайомлення зі способами написанням плану уроку і змісту перед відвідуванням	2–3
Спостереження уроку-зразка (2)	Спостереження щодо створення мікроклімату на уроці	2–3
Спостереження уроку-зразка (3)	Увага під час спостереження щодо структури однієї навчальної години у межах усього модуля	2–3
Спостереження уроку-зразка (4)	Засвоєння способів визначення теми і її оцінювання	2–3
Спостереження уроку-зразка (5)	Використання навчального обладнання і ідей щодо ефективного місця навчання	2–3
Спостереження уроку-зразка (6)	Засвоєння ефективних способів навчання у групах	2–3
Спостереження уроку-зразка (7)	Розуміння щодо цілей усього курсу навчання і можливого способу його реалізації	8–9
Спостереження уроку-зразка (8)	Спостереження різних видів уроку	2–3
Спостереження уроку-зразка (9)	Спостереження з метою розуміння міждисциплінарного зв'язку	2–3
	Середня кількість годин за розділом	24–33
<b>4. Дослідження уроку</b>		
Дослідження уроку (1)	Володіння своїм предметом і складання річного плану	3–4
Дослідження уроку (2)	Володіння основними елементами проведення дослідження уроку	3–4



Назва практики	Зміст	кількість годин
Дослідження уроку (3)	Способи постановки мети і підсумовування уроку	3-4
Дослідження уроку (4)	Ідеї щодо складання питань, які мотивують і стимулюють мислення учнів під час навчання	3-4
Дослідження уроку (5)	Планування структури уроку	3-4
Дослідження уроку (6)	Вибір засобів навчання	3-4
Дослідження уроку (7)	Планування способу навчання (вибір навчальних матеріалів, складання програми, планування структури уроку з метою надання можливості самостійної участі учнів у індивідуальному і груповому навчанні)	3-4
Дослідження уроку (8)	Підтримка з боку колег завдяки співробітництву (team teaching)	3-4
Дослідження уроку (9)	Планування уроків в класах з різним рівнем успішності учнів і малочисельних класах	3-4
Дослідження уроку (10)	Налагодження міжпредметних зв'язків	3-4
	Середня кількість годин за розділом	30-40
	Середня кількість годин за категорією	107-145
<b>МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ</b>		
<b>1. Глибоке розуміння морального виховання</b>		
Цілі та значення морального виховання	Зв'язок морального виховання з шкільним навчанням у цілому	1-2
Основні напрями морального виховання в школі і за її межами	Спосіб реалізації основного плану морального виховання	1
Значення різних планів морального виховання та їхнього складання	Конкретний зміст різних планів морального виховання Складання планів і способи їхнього редагування	2
Моральне виховання на інших уроках та у позанавчальний час	Найкращі методи морального виховання у повсякденному керівництві Моральне виховання на всіх предметах, під час особливих видів діяльності, інтегрованого навчання тощо	2
Значення „зошити серця” і спосіб його використання	Значення та особливість „зошити серця” (кого-но по то) Спосіб використання зошиту у шкільній освітній діяльності, у сім'ї та поза її межами	1-2
	Середня кількість годин за розділом	7-9
<b>2. Управління часом, введеним на моральне виховання</b>		
Головна концепція морального виховання та дослідження допоміжних матеріалів	Спосіб реалізації головної концепції Методи аналізу і дослідження матеріалів	2
Складання плану керівництва моральним вихованням	Методи складання плану керівництва моральним вихованням Оригінальні ідеї різноманітного навчального розвитку	3
Методи оцінювання під час морального виховання	Значення моральної оцінки Різноманітні способи оцінки пов'язані з керівництвом під час уроку моралі	1-2

Назва практики	Зміст	кількість годин
Спостереження уроку-зразка	Спостереження структури уроку, методів проведення, створення мікроклімату тощо Розуміння різниці між вихованням на інших уроках та у позанавчальний час	2-3
Дослідження уроку з морального виховання (1)	Свої завдання та основні елементи на дослідженні уроку з морального виховання Загальне планування структури уроку і видів діяльності	3-4
Дослідження уроку з морального виховання (2)	Постановка питань і форми навчання Планування керівництва з урахуванням міжпредметних зв'язків і всієї системи навчання	3-4
	Середня кількість годин за розділом	14-18
	Середня кількість годин за категорією	21-27
<b>ОСОБЛИВІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ</b>		
<b>1. Виховне значення особливих видів діяльності</b>		
<i>До особливих видів діяльності належать: класна діяльність (бесіди, діяльність чергових, збори), учнівська рада у початковій школі, діяльність учнівської ради середньої і старшої середньої школи (діяльність представників ради, діяльність ради, збори), групова діяльність (планування, обговорення щодо організації, пошук спільних інтересів і захоплен, оголошення результатів), шкільні заходи(урочисті події, культурні заходи, заходи, пов'язані з безпекою здоров'я, спортивні заходи, екскурсії, подорожі, групові поїздки з ночівлею, трудова діяльність на виробництві, волонтерська діяльність)</i>		
Мета особливих видів діяльності	Мета особливих видів діяльності та розуміння виховного значення й усвідомлення їхньої важливості *Складання доповіді щодо розуміння особливих видів діяльності і суті педагогічного керівництва, спільне обговорення виступів	1-2
Зміст особливих видів діяльності	Розуміння характерних рис і цілей особливих видів діяльності різного змісту. *Розподіливши усі види особливих видів діяльності скласти доповіді з метою роз'яснення суті педагогічного керівництва, спільні виступи і взаємне їх обговорення	1-2
Характерні риси особливих видів діяльності	Розуміння бажаних групових видів діяльності *Навести приклади бажаних і не бажаних видів діяльності, спільне обговорення способу керівництва	1-2
	Середня кількість годин за розділом	3-6
<b>2. Практика планування керівництва особливих видів діяльності</b>		
Загальний і річний план керівництва	Складання загального і річного плану керівництва і способи їхнього виконання *Надання планів керівництва всіх шкіл, обмін думками щодо порівняння і покращення	1-2
Складання плану керівництва класною діяльністю і практика уроків (1)	Спостереження уроку досвідченого вчителя з класної діяльності, обговорення *Складання плану керівництва і практика проведення уроку	1-4
Складання плану керівництва класною діяльністю і практика уроків (2), (3)	Спостереження уроку-зразка з діяльності іншого класу, обговорення *Складання плану керівництва, підготовка матеріалів і практика проведення уроку	1-4
	Середня кількість годин за розділом	3-10
<b>3. Покращення методів керівництва та оцінювання діяльності класу</b>		

Назва практики	Зміст	кількість годин
Методи керівництва і оцінювання (1)	Керівництво і оцінювання у процесі класної діяльності *Розподіливши обов'язки учнів та вчителя, проведення релігійні класних зборів	1-2
Методи керівництва і оцінювання проектної групи	Методи керівництва і оцінювання проектної групи *Розподіливши обов'язки учнів та вчителя, проведення релігійні діяльності проектної групи	1-3
Методи керівництва і оцінювання діяльності чергових	Організація діяльності чергових і планування *Практика складання форми планування діяльності чергових і карти оцінювання, обмірковування ідеї кутка чергових	1-4
Методи керівництва та оцінювання зборів	Спільна діяльність і планування класних зборів *Практика складання плану діяльності класних зборів	1-5
Методи керівництва та оцінювання (2), (3)	Керівництво і оцінювання у процесі класної діяльності (2), (3) * Розподіливши обов'язки учнів та вчителя, проведення релігійні уроку (за участю вчителів)	1-6
	Середня кількість годин за розділом	5-20
<b>4. Покращення методів керівництва та оцінювання шкільних заходів, діяльності учнівської ради і гуртків</b>		
Діяльність учнівської ради	Покращення методів керівництва та оцінювання діяльності учнівських рад (початкова, середня і старша середня школа) *Практика складання майбутнього плану виконання обов'язків завідування радою, заповнення зошиту діяльності ради, карти оцінювання	1-2
Діяльність гуртків (початкова школа)	Покращення методів оцінювання і керівництва діяльності гуртків * Практика складання майбутнього плану виконання обов'язків завідування гуртком, заповнення зошиту діяльності гуртка і карти оцінювання	1-3
Шкільні заходи	Покращення методів планування, керівництва і оцінювання шкільних заходів. *Обравши один із заходів своєї школи, скласти план діяльності.	1-3
Досвід групових подорожей з ночівлею	Практика керівництва діяльністю і отримання досвіду під час групових подорожей з ночівлею за участю вчителів-початківців (взаємний обмін, використання закладів соціальної освіти, планування та організація різноманітних видів діяльності, відпочинок)	6-12
	Середня кількість годин за розділом	9-20
	Середня кількість годин за категорією	20-56
<b>ІНТЕГРОВАНІ ЗАНЯТТЯ</b>		
<b>1. Суть та завдання</b>		
Суть інтегрованих занять	Організація інтегрованих занять	1-2
Завдання інтегрованих занять	Мета керівництва інтегрованими заняттями	2-3

Назва практики	Зміст	кількість годин
	Середня кількість годин за розділом	3–5
<b>2. Складання загального плану</b>		
Необхідність загального плану	Необхідність складання загального плану інтегрованих занять	
	Зміст загального плану	
	Обов'язки координатора	2–3
	Виконання загального плану	
	Середня кількість годин за розділом	2–3
<b>3. Спосіб проведення навчальної діяльності</b>		
Поетапне проведення навчальної діяльності	Розвиток навчальної діяльності завдяки ретельному керівництву вчителя	3–4
Проблемне та досвідне навчання	Методи проблемного і досвідного навчання	3–4
Форми навчання, методи організації керівництва	Форми навчання, методи організації керівництва в груповому навчанні і різновікових групах; діяльність сторонніх кадрів і методи спільного керівництва	2–3
Діяльність освітніх ресурсів району	Позитивні методи діяльності різноманітних освітніх ресурсів району (освітні установи, офіси та різні організації)	5–6
Навчальна діяльність з міжнародного взаєморозуміння, спілкування іноземною мовою	Планування проведення досвідного навчання задля ознайомлення з життям і культурою інших країн. Розуміння, що навчальний досвід спілкування іноземною мовою є однією з ланок до міжнародного взаєморозуміння.	3–4
	Середня кількість годин за розділом	16–21
<b>4. Особливості та метод оцінювання</b>		
Особливості оцінювання	Розуміння важливості належного оцінювання результату навчання, спираючись на мотивацію, відношення, успіхи учнів на інтегрованих заняттях	1–2
Методи і способи використання оцінювання	Різні способи оцінювання (вчителем, самооцінка учнів, взаємне оцінювання учнів) Оцінювання завдяки заповненню учнями робочого листа, зошитів, написання творів, малюнків, доповідей тощо	4–5
	Середня кількість годин за розділом	5–7
	Середня кількість годин за категорією	26–36
<b>КЕРІВНИЦТВО УЧНЯМИ. ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ</b>		
<b>1. Керівництво учнями</b>		
Значення керівництва учнями	Значення керівництва учнями Ситуація щодо керівництва учнями і завдання сьогодні	2–3
Зміст і спосіб розуміння учнів	Погляд на учня і людину Предмет і точка зору на розуміння учнів Діагностичне й емпатичне розуміння	2–3

Назва практики	Зміст	кількість годин
	Дані для розуміння учнів Керівництво учнями, пов'язане з розумінням дітей	
Людські відносини вчителя і учнів	Комунікативні вміння Ініціатива вчителів Тілесні покарання і дисциплінарні стягнення, відсторонення від занять Права учнів	2-3
Похвала і догана учнів	Шкільні правила. Розуміння педагогічного смислу нагороди та покарання. Вивчення конкретних способів	3-4
Функція консультацій і удосконалення педагогічних порад	Розуміння конкретного керівництва і класна діяльність, яка виконує функцію орієнтації щодо формування людських відносин і адаптує до шкільного життя Практика керівництва учнями і педагогічного консультування Зміст і спосіб розуміння учнів	3-4
Досвід праці в соціальній службі, значення і спосіб проведення діяльності для отримання такого досвіду	Розуміння значення досвіду волонтерської діяльності і досвіду праці в соціальній службі. Отримання досвіду праці і виробництва Отримання важливих знань щодо проведення діяльності, яка сприяє розвитку учнів Знання реального стану школи і місцевого суспільства	3-4
Санітарна освіта учнів	Виховання лідерських якостей Виховання здібностей щодо налагодження людських взаємин	2-3
Приклади досліджень щодо проблемної поведінки	Керівництво проблемною поведінкою в школі і класі (знущення „їїте”, насильство) Заходи щодо хуліганів	3-4
Організація керівництва учнями в школі	Значення системи керівництва учнями Спільне розуміння керівництва учнями Загальний план керівництва учнями Організація керівництва учнями Керівництво учнями і класні обов'язки Оцінка керівництва учнями Зв'язок навчального плану і керівництва учнями	2-3
Співробітництво з сім'єю, місцевою громадою і відповідними організаціями	Засоби зв'язку з сім'єю і місцевою громадою щодо сприяння керівництву учнями і попередження або вирішення проблемної поведінки. Розуміння відповідальності перед сім'єю і громадою Різноманітні завдання керівництва учнями Складення звіту Аналіз року у якості початківця Складання доповіді	1-2

Назва практики	Зміст	кількість годин
Самоаналіз і оцінка керівництва учнями	Розвиток свідомості щодо вирішення проблемних питань	1-2
	Середня кількість годин за розділом	24-35
<b>2. Професійна орієнтація</b>		
Значення професійної орієнтації (підготовки до трудової діяльності)	Суть професійної орієнтації Вплив проблем сьогодення на професійну орієнтацію	2-3
Проведення професійної орієнтації і приклади дослідження.	Приклад дослідження професійної орієнтації. Розуміння змісту керівництва під час класної діяльності, складання і застосування навчальних матеріалів, практичних способів і форм навчання	3-4
Збір і застосування професійної інформації	Проведення дослідження уроку професійної орієнтації	
Практика керівництва діяльністю з отримання розвиваючого професійного досвіду	Збір і способи застосування професійної інформації Значення діяльності з отримання розвиваючого досвіду, пов'язаного з професією і кар'єрою Планування і методи організації діяльності з отримання професійного досвіду	1-2 2-3
Система професійної орієнтації в школі	Значення системи професійної орієнтації Спільне розуміння професійної орієнтації Загальний план професійної орієнтації Організація професійної орієнтації Виконання класних обов'язків і професійна орієнтація Оцінка професійної орієнтації Зв'язок професійної орієнтації з навчальним планом	2-3
Функція консультацій і удосконалення педагогічних порад	Керівництво класною діяльністю, яке виконує функцію консультацій (вибір предметів) Зміст і способи розуміння учнів (застосування психологічних досліджень, теорія і практика спостереження за учнями, збір і розуміння індивідуальних даних)	3-4
Співробітництво з сім'єю, місцевою громадою і відповідними організаціями	Розуміння способу ефективного співробітництва з сім'єю, місцевою громадою, відповідними організаціями і ЗВО стосовно проведення діяльності щодо отримання професійного досвіду	1-2
Самоаналіз і оцінка професійної орієнтації	Складення звіту Аналіз року в ролі початківця Складання доповіді Розвиток свідомості щодо вирішення проблемних питань	1-2
	Середня кількість годин за розділом	15-23
	Середня кількість годин за категорією	39-58

**Приклад тижневого графіка для вчителя-початківця, вчителя-наставника і вчителя-предметника**

Молодша середня школа з 13 класами, двома вчителями-початківцями, 1 наставником і одним учителем-предметником (щочетверга)

Учитель-наставник одночасно виконує обов'язки вчителя-предметника для початківця за профілем викладання „Японська мова”, для початківця, який викладає „Домоведення” — вчитель-предметник інший.

Поля сірого кольору вказують на тренувальні види діяльності.

Урок	Понеділок		Вівторок		Середа		Четвер			П'ятниця		Субота		
	П1	П2	П1	П2	П1	П2	П1	П2	П3	П1	П2	П3	ВН	
1		1-А +			Консультація з різних питань		1-Г	Д 3-А +	2-Б	Д 3-А +	1-Г		1-В	3-В +
2	1-В	1-Б			2-Б	ВН демонструє відкритий урок	1-А		Засідання	Д 2-А	Д 2-А		1-А	3-А +
3	1-Б	1-В	2-А		СП 1-Г	3-Г	1-Б	СП 2-В+ 2-Г	СП 2-В+ 2-Г	СП 2-В+ 2-Г	1-Б		1-Б	3-В +
4	1-А	1-Г			СП 1-В	СП 3-Д	1-В	2-В +	ПУ	СП 1-В	СП 1-В		1-Б	3-Б
5					Консультація: основні знання			Консультація: навчальний інструктаж			класна година		2-А +	2-Б
6	1-Г	3-Д	2-Б		М	3-й клас (за вибором)	Клуб	Клуб	ПУ	Клуб	Клуб	Клуб	Клуб	Конс.: навчальний інструктаж

Річна програма позашкільної підготовки Ради з питань освіти міста Тіба  
(для вчителів початкової школи)

№	день/ місяць	Форма заходу	Тема	Виступаючі	Місце проведення
1	1 квітня	Лекція	Церемонія відкриття „Очікування нових вчителів”		Рада з питань освіти
2	20 травня	Лекція Спеціальна презентація	„Освіта у місті Тіба: Основні цілі та теми” „Радість творчості”	Директор Освітнього центру; Режисер молодіжного театру м. Тіба	Освітній центр м. Тіба
3	27 травня	Лекція Практичні заняття	„Завдання і обов’язки педагога” „Сучасний стан використання комп’ютера”	Директор початкової школи; Комп’ютерний фахівець Освітнього центру	Освітній центр м. Тіба
4	16 червня	Підготовка з проживанням.	Семінар. (Частина 1)		
5	17 червня	Лекції Практичні заняття Обговорення	„Важливість та складності керівництва класом” „Проведення відпочинку” „Організація табору” „Обмін інформацією” „Покращення власних навичок керівництва класом”	Директор початкової школи; Члени японської асоціації відпочинку; Викладачі Освітнього центру; Вчителі початкової	Турбаза м. Тіба



№	день/ місяць	Форма заходу	Тема	Виступаючі	Місце проведення
			„Підготовка до обов'язків класного керівника” „Система державного забезпечення працівників освіти”	школи	
6	24 червня	Лекції Практичні заняття	„Навчання плавання” „Тренування в басейні” (Частина 1)	Директор початкової школи; Вчитель молодшої середньої школи)	Громадський зал м. Тіба Муніципальний басейн
7	1 липня	Семінар	„Базові знання про первинну допомогу” „Тренування в басейні” (Частина 2)	Спеціаліст з первинної допомоги пожежного депо м. Тіба; Директор початкової школи; Вчителі початкової і молодшої середньої шкіл	Пожежне депо м. Тіба Муніципальний басейн
8	25 липня	Лекції Обговорення	Тематичне дослідження (Частина 1) „Вибір теми”	Викладач університету; Вчителі початкової школи	Освітній центр
9	26 липня	Лекція, Семінар	„Моральне виховання: значення та методи” „Основні принципи вербальної комунікації”	Вчитель початкової школи; Спеціаліст з вербальної комунікації	Освітній центр

№	день/ місяць	Форма заходу	Тема	Виступаючі	Місце проведення
10	28 липня	Лекція	„Освітня цінність шкільних заходів” „Експерсія музеєм” „Запобігання нещасних випадків у школі”	Директор початкової школи; Персонал музею; Начальник відділу Ради з освіти	Центральний музей преф. Тіба
11	29 липня	Лекція Обговорення	„Викладання екологічної освіти” „Керівництво групами у межах класу”	Персонал музею; Вчитель початкової школи	Центральний музей преф. Тіба
12	2 серпня	Лекція Семинар	„Важливість аудіовізуального навчання” „Розробка матеріалів для презентації за допомогою проєктора”	Вчителі початкової школи	Освітній центр
13	3 серпня	Експерсія містом	„Експерсія по освітнім та культурним об'єктам міста Тіба”	Директор початкової школи; Персонал освітніх і культурних об'єктів	Різні міста
14	5 серпня	Лекція Семинар	„Тематичне дослідження” (Частина 2) „Розробка плану досліджень” „Викладання каліграфії”	Вчителі початкової та молодшої середньої школи; Директор початкової школи	Освітній центр
15	23–26 серпня	Підготовка з проживанням (Частина 2)  Спостереження Лекція Семинари	„Природа м. Тіба” „Похід” „Обмін інформацією”	Ботанік	База „місто Тіба” і навколишня територія

№	день/ місяць	Форма заходу	Тема	Виступаючі	Місце проведення
		Обговорення			
16		Лекція Екскурсія	„Пішохідна екскурсія”	Інструктор з альпінізму	
17		Практичні заняття Лекція	„Приготування їжі на відкритому повітрі” „Спортивне орієнтування на місцевості”	Співробітники адміністративного управління „місто Тіба”	
18		Лекція Тур містом	Подорож навчальними та культурними об'єктами навколо м. Тіба		
19	16 вересня	Лекція	Педагогічні консультації (Частина 1): „Основна підготовка до індивідуального консультування учнів”	Викладач навчального центру	Освітній центр
20	30 вересня	Екскурсія Лекція	„Сучасний стан освіти для дітей з психічних та фізичними вадами розвитку”	Директор та вчителі школи для особливих дітей м. Тіба	Школа для дітей з обмеженими можливостями м. Тіба
21	14 жовтня	Презентації Обговорення	Тематичне дослідження (Частина 3) „Доповіді про хід дослідження”	Співробітники початкової школи	Освітній центр
22	21 жовтня	Екскурсія Лекція	Відвідування молодшої середньої школи „Сучасний стан освіти і керівництво учнями”	Директор і співробітники молодшої середньої школи	Молодша середня школа

№	день/ місяць	Форма заходу	Тема	Виступаючі	Місце проведення
23	18 листопада	Лекція Обговорення	„Спостереження уроку” Педагогічні консультації (Частина 2) „Навчально-консультативна робота через класне керівництво”	Вчитель початкової школи	Освітній центр
24	25 листопада	Лекція Спостереження уроку	„Моральне виховання у початковій школі” „Спостереження уроку морального виховання”	Директор, зам. директора і співробітники початкової школи	Початкова школа
25	2 грудня	Спостереження уроку Обговорення	Тематичне дослідження (Частина 4) „Демонстрація уроку вчителя першого року роботи”	Директор початкової школи; учасник програми для вчителів-початківців	Початкова школа
26	20 січня	Лекція Обговорення	„Виховання міжнародного взаєморозуміння у м. Тіба”	Консультант з міжнародної освіти Ради з освіти м. Тіба;	Освітній центр
27	27 січня	Презентації Обговорення	Тематичне дослідження (Частина 5) Презентація результатів	Учасники програми; Викладач університету	Освітній центр
28	3 лютого	Екскурсія	„Розвиток кваліфікованих фахівців у сфері промисловості” Екскурсія по об'єктах	Виконавчий директор корпорації Кавасакі (Залізопереробний завод м. Тіба)	Виробництво корпорації Кавасакі, залізопереробний завод м. Тіба

<b>№</b>	<b>день/ місяць</b>	<b>Форма заходу</b>	<b>Тема</b>	<b>Виступаючі</b>	<b>Місце проведення</b>
29	17 лютого	Лекція	„Освіта в галузі прав людини в м. Тіба” „Дискримінація та основні принципи прав людини”	Консультант з освіти Ради з освіти м. Тіба	Освітній центр
30	3 березня	Презентація	„Роздуми про минулий рік навчання” „Слідування прикладу старших вчителів” „Підготовка та підвищення кваліфікації викладачів”	Учасники програми для вчителів- початківців; Викладач університету	Освітній центр

**Приклад тем програми входження у професію, які охоплює керівництво,  
запропоноване Освітнім центром преф. Міядзакі**

Теми однакові для вчителів усіх класів:

Расові питання у преф. Міядзакі

Правила управління у муніципальних школах

Основи керівництва навчанням

Яким повинно бути моральне виховання

Основи розуміння учнів і дітей

Проведення інтегрованих занять

Санітарна освіта

Інформаційно-орієнтоване суспільство

Наглядні засоби

Екологічна освіта

Освіта у міжнародному розумінні

Планування уроку

Роль школи у навчанні протягом всього життя

Розуміння дітей з особливими потребами

Молодша середня школа

Планування та виконання навчального плану

Особливі види діяльності

Керівництво класом

Викладання конкретних дисциплін (японська мова, соціологія, математика, природничі науки, музика, витончене мистецтво, здоров'я, фізичне виховання, художні ремесла, домоводство, іноземна мова)

**Зміст керівництва, яке запропоновано освітнім центром преф. Кумамото.**

Розділ 1. Цілі, завдання і зміст програми входження до професії вчителів-початківців.

Розділ 2. Психологічне ставлення на посаді вчителя, включаючи закони та правила.

Розділ 3. Мета освіти.

Розділ 4. Керування школою, включаючи управління класом.

Розділ 5. Шкільний навчальний план, включаючи планування та оцінка курсу навчання.

Розділ 6. Викладання дисципліни, включаючи розробку навчальної програми, планування і підвищення академічної успішності учнів.

Розділ 7. Моральне виховання.

Розділ 8. Спеціальні види діяльності.

Розділ 9. Освіта для дітей з особливими потребами.

Розділ 10. Расові питання в освіті.

Розділ 11. Керівництво, консультування і дисципліна учнів.

Розділ 12. Керівництво учнями з приводу академічних або професійних програм.

Розділ 13. Охорона здоров'я.

Розділ 14. Інформаційна освіта, у тому числі використання комп'ютера.

Розділ 15. Освіта у віддалених районах сільської місцевості.

Розділ 16. Використання і роль шкільної бібліотеки.

Розділ 17. Сприяння навчанню протягом усього життя.

Розділ 18. Соціальна освіта.

Розділ 19. Екологічна освіта, у тому числі виявлення та боротьба з екологічними проблемами.

Розділ 20. Освіта заради міжнародного взаєморозуміння

### Результати опитування вчителів-початківців у Японії

**Питання: Яким чином інші вчителі у школі надавали вам підтримку?**

Відповіді		Проміжна кількість	Загальна кількість	Відсоток
<b>Спостереження</b>			16	27
<i>наставником</i>		8		
	взаємне спостереження	5		
	я спостерігаю модель уроку	2		
	мого уроку	1		
<i>іншими викладачами школи</i>		8		
<b>Зустрічі з іншими вчителями у школі</b>			3	5
<b>Конкретні години або дні тижня, призначені для зустрічей або спостережень</b>			4	7
<b>Допомога вчителя-змінника</b>			2	3
<b>Заняття надані шкільною радою</b>			2	3
<b>Відчуття комфорту та визнання</b>			1	2
<b>Поради надані мені</b>			31	53
	<i>Загальні поради</i>	10 (32 %)		
	<i>Виділення важливих моментів після спостереження</i>	4		
	<i>Поради щодо того, „як щось робити”</i>	17		
	зробити заняття інтересним для учнів	1		
	опрацьовувати відповіді дітей	1		
	вибирати учнів, яких викликати на занятті	1		
	зменшити швидкість викладання	1		
	писати на дошці	2		
	розмовляти з учнями	2		
	використовувати доречні для учнів слова	1		
	ставити правильно запитання	1		
	ладити з учнями	1		
	планувати	2		
	навчати	2		
	Організовувати шкільні заходи	2		
<b>Частота відповідей відповідно до етапу занепокоєння</b>				
	самодостатність	1		
	виконання завдань	14		
	вплив як викладача	1		
	Загалом	16		



**Ситуація протягом шкільного року щодо програми входження в професію  
і відповідні складнощі молодих вчителів початкової школи  
(за результатами опитування вчителів-початківців)**

<b><u>КВІТЕНЬ</u></b> (старання з мотивацією)
<b><i>Ситуація і пережиті труднощі</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• оскільки все вперше то, не зрозуміло як краще підготувати урок чи іншу педагогічну роботу;</li> <li>• не можемо зрозуміти шкільну систему;</li> <li>• є багато слів, які не можемо зрозуміти, і які використовують вчителі у викладацькій кімнаті;</li> <li>• не можемо зрозуміти цілісний образ пед. діяльності в даний період;</li> <li>• розгубленість у відмінностях між тим, що можна викладати вільно і тим, що визначено курсом навчання;</li> <li>• через щоденну зайнятість не можливо як слід налагодити відносини з дітьми</li> </ul>
<b><i>Програма входження у професію</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• за короткий термін багато важливих питань проходять за раз і складно встигнути</li> </ul>
<b><i>Шкільна підтримка</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• кажуть, що можна про все питати і, коли запитуємо, то все люб'язно пояснюють, але не зрозуміло коли і що у кого краще питати;</li> <li>• хоча і був розподіл по особливим кімнатам підтримки, але відчували занепокоєння за те, що не часто беремо на себе відповідальність за вибір дій</li> </ul>
<b><u>ТРАВЕНЬ-ЧЕРВЕНЬ</u></b> (найскладніший період)
<b><i>Ситуація та пережиті труднощі</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• починаються регулярні заняття і, не встигаючи підготуватися, буває дуже важко. Ніяк не дістатися такого заняття як: „Було зрозуміло і цікаво”;</li> <li>• діти починають проявляти себе;</li> <li>• не можемо надати індивідуальну допомогу кожній дитині;</li> <li>• через надмірну щоденну зайнятість пізно повертаємось додому, і недосипаємо;</li> <li>• відчували занепокоєння через керівництво класом, відмінність учнів у знаннях, дії щодо учнів з підозрою затримки у розвитку; керівництво шкільними заходами, відповідність очікуванням батьків;</li> <li>• незважаючи на складнощі, не знаємо, чи можна радитися з оточенням або ж потрібно обмірковувати самотійно;</li> </ul>

- дуже складно що самому потрібно вирішувати все для одного класу (теж саме стосується виконання обов'язків керівництва класом для дітей-інвалідів);
- перебуваючи з квітня постійно з дітьми, буває що відчувається втома

### ***Програма входження у професію***

- перевантаженість складанням щотижневих планів уроку;
- крім стажування, накопичуються різні службові справи, тому впоратися з документацією дуже складно

### ***Шкільна підтримка***

- складнощі у стосунках з наставником;
- оскільки всі вчителі в оточенні здаються зайнятими немає можливості звернутися до них з питанням;
- навіть отримавши пораду, настільки вміло, як досвідчені викладачі не можемо реалізувати її

### **ЛИПЕНЬ-СЕРПЕНЬ**

(психологічне і фізичне відновлення)

### ***Ситуація та пережиті труднощі***

### ***Програма входження у професію***

### ***Шкільна підтримка***

### **ВЕРЕСЕНЬ-ЖОВТЕНЬ**

(занепокоєння з приводу керівництва заходами)

### ***Ситуація і пережиті труднощі***

- ненадовго віддалившись від дітей, була можливість відновитися. Маючи вільний час на літніх канікулах, можна було спокійно розпочати другий семестр

### ***Програма входження у професію***

- не дивлячись на стажування була можливість відпочити. Під час виїзної частини програми, змогли побудувати глибокі дружні взаємини з іншими вчителями-початківцями і підтримати один одного;
- виникло бажання виконання обов'язків керівника

### ***Шкільна підтримка***

- отримали настанови щодо оцінки і записів у табелях успішності. Це було дуже корисно, однак було складно, коли розуміння оцінки відрізнялося з наставником

### **ВЕРЕСЕНЬ-ЖОВТЕНЬ**

(хвилювання щодо керівництва шкільними заходами)

### ***Ситуація і пережиті труднощі***

- складнощі щодо майбутніх заходів та уроків. Як наслідок, через підготовку до шкільних заходів відставали в заняттях, і наздоганяти було дуже важко;

<ul style="list-style-type: none"> <li>• хоч і кажуть, що можна робити щось довільно, але отримуємо застереження щодо проведення за власним розсудом</li> </ul>
<b><i>Програма входження у професію</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• можливість відвідати уроки в інших школах була корисною</li> </ul>
<b><i>Шкільна підтримка</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• немає системи підтримки викладачів із оточення. Турбувало те, що отримавши обов'язки щодо заходу, що не було ні пояснень, ні допомоги</li> </ul>
<b><u>ЛИСТОПАД-ГРУДЕНЬ</u></b>
(увага на дітей)
<b><i>Ситуація і пережиті труднощі</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• занепокоєння через те, що починаємо розуміти становище дитини і наявні складнощі в сімейному середовищі;</li> <li>• багато часу потребують діти з підозрою на відставання в розвитку;</li> <li>• докори сумління після того як постійно відчитували дітей</li> </ul>
<b><i>Програма входження у професію</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• інформацію, отриману від інших вчителів-початківців, застосовували на практиці</li> </ul>
<b><i>Шкільна підтримка</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• залежно від відносин із наставником відбувається розподіл на „Будувати план уроку дуже складно, заняття теж тримають в напрузі” або „Освоївся і з складанням плану уроку і з заняттями, поради виявилися корисними”;</li> <li>• у школах зі слабкою системою підтримки, відмовляються від консультацій</li> </ul>
<b><u>СІЧЕНЬ-БЕРЕЗЕНЬ</u></b>
(заспокоєння)
<b><i>Ситуація і пережиті труднощі</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• освоївшись, почали більше звертати увагу на дітей</li> </ul>
<b><i>Програма входження у професію</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• позашкільні відвідування майже закінчилися, зменшується і кількість шкільних завдань</li> </ul>
<b><i>Шкільна підтримка</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• підтримала щоденна допомога від колег.</li> </ul>

**Список публікацій здобувача за темою дисертації**

*Статті у наукових фахових виданнях України, зокрема, включених до міжнародних наукометричних баз:*

1. **Лученко О. О.** Останні тенденції й події в урядовій політиці з питання освіти в Японії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 36 (89). С. 272-279.

2. **Лученко О. О.** Сучасні вимоги до якості результату навчання та відповідні зміни в системі освіти Японії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2014. Вип. 38 (91). С. 229-235.

3. **Лученко О. О.** Сучасні тенденції розвитку системи професійної підготовки вчителів у Японії. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. наук. праць ХНУ імені В. Н. Каразіна. Харків: друкарня № 18 ПЗ, 2015. Вип. XXXVIII. С. 162-173.

4. **Лученко О. О.** Теоретичні питання професійної адаптації у психолого-педагогічній думці Японії. *Новий Колегіум. Науковий інформаційний журнал*. Харків: ПФ „Колегіум”, 2015. № 4 (82). С. 96-101.

5. **Лученко О. О.** Дезадаптація вчителів-початківців як психолого-педагогічна проблема професійної освіти в Японії. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків: Смугаста типографія, 2015. Вип. 50. С. 231-241. (*Index Copernicus*).

6. **Лученко О. О.** Передумови запровадження програми входження вчителів у професію в Японії. *Педагогіка та психологія*: зб. наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків: Видавець Рожко С. Г. Смугаста типографія, 2016. Вип. 55. С. 254-265. (*Index Copernicus*).

7. **Лученко О. О.,** Огнівенко З. Г. Українсько-японські відносини в галузі освіти і науки. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. наук. праць ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Харків: ФОП В. В. Петров. 2017. Вип. 41. С. 117-125.

8. **Лученко О. О.** Стосунки наставника і вчителя-початківця в японському контексті. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*: зб. наук. праць. Слов'янськ: ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”, 2018. Вип. 7. С. 230-240.

*Статті у зарубіжних наукових виданнях:*

9. **Лученко О. О.** Становлення і розвиток системи професійної адаптації вчителів-початківців як частини підготовки на робочому місці в

Японії. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. Budapest, 2015. Issue 69. P. 42-45. (*Index Copernicus*).

**10. Лученко О.,** Калашник Н., Левченко Я., Доронина О., Кучерова О. Образование как агент ресоциализации пожилых людей. *Society. Intergation. Education*. Proceedings of the international scientific conference (Rezekne, May 25<sup>th</sup>-26<sup>th</sup>). Rezekne: Rezekne academy of technology, 2018. Vol. V. С. 100-112. (*ISI Web of Science*).

*Тези у матеріалах науково-практичних конференцій:*

**11. Лученко О. А.** Поддержка адаптации начинающих преподавателей в Японии. *Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика*: матеріали наук.-прак. конференції (м. Харків, 22 листопада 2012 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. С. 72-74.

**12. Лученко О. О.** Останні тенденції й події в урядовій політиці з питання освіти в Японії. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали X наук.-прак. конференції молодих учених (м. Харків, 24-25 жовтня 2013 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013. С. 64-66.

**13. Лученко О. О.** Методи впровадження програми входження вчителів-початківців у професію в Японії *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали XI наук.-прак. конференції молодих учених (м. Харків, 11-12 листопада 2014 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. С. 29-31.

**14. Лученко О. О.** Цілі програми входження вчителів-початківців у професію в Японії. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали XIII міжнародної наук.-прак. конференції (м. Харків, 10-11 листопада 2016 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2016. С. 73-76.

**15. Лученко О. О.** Зміст програми входження вчителів-початківців у професію в Японії. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті*: збірник наук. робіт учасників міжнародної наук.-прак. конференції (м. Одеса, 17-18 березня 2017 р.). Одеса: ГО „Південна фундація педагогіки”, 2017. С. 22-26.

**16. Лученко О. О.** „Дослідження уроку” як метод розвитку педагогічної майстерності вчителів-початківців у Японії. Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі: збірник тез наук. робіт учасників міжнародної наук.-прак. конференції (м. Київ, 6-7 квітня 2018 р.). Київ: ГО „Київська наукова організація педагогіки та психології”, 2018. Ч. 2. С. 74-50.

**Апробація результатів дослідження** відбувалася шляхом обговорення на наукових, науково-теоретичних та науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема таких *Міжнародних*: „Педагогіка і психологія в епоху глобалізації – 2015” (Будапешт, 2015), „Методологія сучасних наукових досліджень” (Харків, 2016), „Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті” (Одеса, 2017), „Суспільство. Інтеграція. Освіта” (Резекне, 2018); на таких *Всеукраїнських*: „Сучасна освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика” (Харків, 2012), „Методологія сучасних наукових досліджень” (Харків, 2013), *Регіональних*: „Методологія сучасних наукових досліджень” (Харків, 2014).

Основні результати дисертаційної праці обговорено на засіданнях кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (2014–2016), кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (2012–2014), кафедри німецької і французької мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (2015–2018).



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені В. Н. КАРАЗІНА**

61022, м. Харків, майдан Свободи, 4, факс +38 057 705-02-41, тел. +38 057 705-12-47, +38 057 707-52-31,  
 E-mail: univer@karazin.ua, код ЄДРПОУ 02071205

18.05.2018 № 0501-200  
 на № \_\_\_\_\_

**АКТ**

впровадження результатів наукового дослідження

Даним актом підтверджується впровадження результатів дисертаційної роботи Лученко Ольги Олександрівни за темою «Професійна адаптація вчителів-початківців до роботи в школах Японії», поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 — теорія та методика професійної освіти.

Основні наукові положення дисертаційної роботи Лученко О. О. впроваджувались в освітньо-виховний процес факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна у 2015–2017 рр. Матеріали дисертаційного дослідження Лученко О. О. впроваджено в процес підготовки студентів факультету іноземних мов і слухачів Лінгвістичного центру як складової частини навчальної дисципліни «Японська мова». Для слухачів курсів Лінгвістичного центру було розроблено спецкурс з японської мови, у якому знайшли втілення такі положення дисертації як вплив «принципу рівності» і дихтомії «уті-сото» на комунікацію японців.

У 2017 році проведено низку заходів поза навчальним планом з нагоди оголошення Року Японії в Україні. Усі бажаючі мали нагоду відвідати лекції і презентації з теми «Освіта в Японії», у яких були використані матеріали дисертаційної роботи.

Апробація основних результатів наукового дослідження здійснювалася під час виступів на науково-методичних семінарах, засіданнях кафедри англійської мови (2012–2014 рр.) і кафедри німецької і французької мов (2015–2018 рр.) Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Проведена робота отримала схвальні відгуки науково-педагогічних працівників. Зважаючи на успішну апробацію, зроблено висновок про актуальність і практичну значущість дослідження.

Проректор з  
науково-педагогічної роботи

А. В. Пантелеймонов

Декан факультету іноземних мов

В. Г. Пасинок

Директор Лінгвістичного центру

З. Г. Огнівенко





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09  
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від 29.05.2018р. № 04/10-496

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації

Лученко Ольги Олександрівни

«Професійна адаптація вчителів-початківців до роботи в школах Японії»,  
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі  
спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Результати наукового дослідження Лученко О.О. пройшли апробацію і були впроваджені в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди впродовж 2016-2017 років.

Матеріали й основні висновки дисертації Лученко О.О. використовувалися на лекційних і практичних заняттях із дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка» та «Японська мова».

Теоретичні положення і практичні рекомендації, обґрунтовані у науковому дослідженні, сприяли поширенню прогресивного зарубіжного досвіду підготовки вчителів і ознайомленню студентів зі змістом, видами, формами і особливостями підтримки професійної адаптації вчителів-початківців у Японії.

Апробація результатів дослідження відбувалася під час роботи науково-практичних конференцій міжнародного і всеукраїнського рівнів і виступів на кафедрі початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного університету імені Г.С.Сковороди. Результати апробації матеріалів наукового дослідження дали підстави констатувати його теоретичну та практичну значущість для розвитку підтримки професійної адаптації і, зокрема, наставництва в системі післядипломної педагогічної освіти України.

Ректор



І.Ф.Прокопенко



**Зеленогайська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів  
Харківської районної ради Харківської області**

проспект Зеленогайський, 43/15, сел. Високий, Харківський район, Харківська область, 62460,  
тел. (057) 746-42-68, e-mail: zelena-sc@ukr.net, код ЄДРПОУ 25779817

15.05.2018 № 01-27/205

ВІДДІЛ ОСВІТИ  
ХАРКІВСЬКОЇ РАЙДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Лученко Ольги Олександрівни  
«Професійна адаптація вчителів-початківців до роботи в школах Японії»**

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності  
13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Лученко О. О. у процес організації та проведення роботи з вчителями-початківцями на базі Зеленогайської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів відбувалося протягом 2015-2017 н.р. У цей період успішно апробовано рекомендації щодо підтримки професійної адаптації вчителів-початківців: ознайомлення зі школою до офіційного працевлаштування, ведення рефлексивного щоденнику початківцем, виконання дослідницького проекту, проведення дослідження уроку, залучення спеціалістів пенсійного віку на роль наставника, проведення спільних із наставником уроків, зменшення педагогічного навантаження вчителя-початківця й наставника.

Лученко О. О. ознайомила викладацький колектив із передовим японським досвідом роботи з вчителями-початківцями під час шкільної частини стажування. Підсумовуючи доповідь, дисертантка наголосила, що запорукою успішної адаптації вчителя до роботи в школі є створення сприятливого психологічного мікроклімату в педагогічному колективі і неформальна підтримка та допомога з боку інших досвідчених вчителів.

Одержані результати апробації рекомендацій щодо застосування позитивного досвіду Японії свідчать, що наведені заходи сприяли оптимізації управління професійною адаптацією вчителів до роботи в школі і заслуговують на впровадження в роботу з вчителями-початківцями в закладах середньої освіти України.

Директор школи



Є. Г. Ящук



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені В. Н. КАРАЗІНА**

61022, м. Харків, майдан Свободи, 4, факс +38 057 705-02-41, тел. +38 057 705-12-47, +38 057 707-52-31,  
 E-mail: univer@karazin.ua, код ЄДРПОУ 02071205

24.05.2018 № 0501-206

на № \_\_\_\_\_

**Довідка**

про впровадження результатів дисертації  
**Лученко Ольги Олександрівни** на тему  
**«Професійна адаптація вчителів-початківців до роботи в школах Японії»**  
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності  
 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Теоретичні здобутки та практичні рекомендації дисертації Лученко Ольги Олександрівни були впроваджені в процес підготовки вчителів на базі Центру післядипломної освіти університету в період з 2016-2017 рр. З метою вирішення педагогічних проблем вчителів на початку праці, закладом було надано можливість організувати семінар за результатами дослідницьких проектів вчителів-початківців (портфоліо). За свідченням учасників, усуненню психологічної напруги під час входження в професію сприяло запровадження регулярних професійних дискусій і відведення спеціального часу для спілкування в мережі Інтернет (за допомогою електронної пошти або Skype-зв'язку). Під час неформальних зустрічей були створені сприятливі можливості для взаємодії вчителів-початківців і обговорення спільних проблем або досягнень на першому році праці.

Розроблені Лученко О. О. рекомендації щодо застосування ефективного досвіду Японії з удосконалення методів професійної і психологічної адаптації вчителів-початківців і систематизації підтримки початкової адаптації вчителів за межами школи, які були впроваджені в закладі, отримали схвальні відгуки учасників і працівників. Апробовані результати дослідження заслуговують на визнання теоретичного і практичного значення дисертаційної праці і можуть бути використані працівниками закладів післядипломної освіти і факультетів підвищення кваліфікації в Україні.

Проректор з науково-педагогічної роботи

А. В. Пантелеймонов

Директор Центру післядипломної освіти

М. В. Татаринів

