

Порівняльно-педагогічні студії

№4(22)
2014



**«Освіта – це вміння дивитися на речі з
позиції когось іншого»**

Г.В.Ф. Гегель

Головний редактор – д.п.н., головний науковий співробітник Наукового
центру Малої академії наук України *Лавриченко Н.М.*

Заст. головного редактора – д.п.н., доцент, професор кафедри практики
іноземних мов, координатор міжнародної діяльності УДПУ
імені Павла Тичини, завлабораторії педагогічної
компаративістики УДПУ імені Павла Тичини
Заболотна О.А.

Літературний редактор – к.ф.н., доц. УДПУ імені Павла Тичини
Дуденко О.В.

Друкується за рішенням:

*Вченої ради Інституту педагогіки АПН України
(протокол № 3 від 26 березня 2009 року);*

*Вченої ради Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
(протокол № 8 від 23 березня 2009 року)*

Адреси:

*Лабораторія порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки, вул. Артема, 52-д
Тел.: (044)481-37-68*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, вул. Садова, 2
тел. (044)5-20-92*

**Відповідальність за наукову вірогідність і коректність
несуть автори та їхні наукові керівники**

*Детальнішу інформацію про журнал і вимоги до оформлення наукових
публікацій читайте на сайті www.sce.udpu.org.ua*

ISSN 2306-5532
Porivnâlnno-pedagogičnî studii
Porivnâlnno-pedagog. stud.

№ 4(22) грудень 2014 р.



Щоквартальний науково-педагогічний журнал.
Видається з липня 2009 року.

Свідоцтво про державну реєстрацію № KB 15216 – 3788 Р,
видане Міністерством юстиції України 18.05.2009 р.

До переліку наукових фахових видань України,
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата педагогічних наук,
внесений 01.07.2010 р.

ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ

Науково-педагогічний журнал

Засновники:

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки
Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ ЖУРНАЛУ

Надія Бріт

к.п.н., доц., декан факультету іноземної філології
УДПУ імені Павла Тичини

Уткір Толінов

Ташкентський державний педагогічний
університет імені Нізамі, Узбекистан

Богдан Вальчак

доктор хабілітований, Університет ім. Адама
Міцкевича, Польща

Василь Жуковський

д.п.н., проф. кафедри лінгвістики та перекладу
Національного університету «Острозька
академія»

Александр Миколайчак

доктор хабілітований, Університет ім. Адама
Міцкевича, Польща

Костянтин Корсак

д.філос.н., проф., завідувач відділу природничих
наук Інституту вищої освіти НАПН України

Олена Локишина

д.п.н., завідувач лабораторії порівняльної
педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Олександр Коростильов

д.п.н., проф., Тольятінський державний
університет, Російська Федерація

Наталія Побірченко

д.п.н., проф., член-кореспондент НАПН України,
ректор УДПУ імені Павла Тичини

Людмила Пуховська

д.п.н., професор кафедри філософії освіти
дорослих Університету менеджменту освіти
НАПН України

Аліна Сбруєва

д.п.н., проф., проректор з наукової роботи,
завідувач кафедри педагогіки Сумського
державного педагогічного університету імені
А. С. Макаренка

Олена Огієнко

д.п.н., проф., завідувач відділу інноваційних
педагогічних технологій, Інститут педагогічної
освіти і освіти дорослих НАПН України



ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Олена УСТИМЕНКО-КОСОРІЧ

Тенденції розвитку сербської баянно-акордеонної школи в контексті культурно-історичної періодизації..... 5

Людмила ЗАГОРУЙКО

Періоди розвитку польської іншомовної освіти (Частина 1)..... 12

Наталя КОЛЯДА

Зарубіжний досвід дитячого руху кінця XIX – початку XX ст..... 18

Ірина ХОЛОД

Змістове наповнення поняття «обдарованість» у працях британських учених..... 26

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

Роман БЕЗЛЮДНИЙ, Віта БЕЗЛЮДНА

Підтримка дітей з особливими потребами в освітніх закладах США (кінець XIX – початок XX століття)..... 32

Ольга КОТЕНКО

Підготовка вчителів до навчання іноземних мов молодших школярів: з досвіду країн Європейського Союзу..... 37

Світлана ФЕДОРЕНКО

Когнітивно-конативний аспект грамотності як комплексного педагогічного феномена в складі гуманітарної культури студентів у США..... 43

Наталя КОЛЕСНИЧЕНКО

Підготовка бакалаврів германської філології в системі університетської освіти Великої Британії: досвід Оксфордського університету..... 53

Людмила ПУХОВСЬКА

Розвиток кваліфікацій і професійних стандартів у країнах Європейського Союзу..... 61

ОСВІТНІ СИСТЕМИ ТА ІНСТИТУЦІЇ

Ганна КУЗЬМЕНКО

Розвиток системи підготовки вчителів у Іспанії (II пол. XX – поч. XXI століття)..... 70

Євген НЕЛІН

Особливості формування вищої педагогічної освіти Італії в першій половині XX століття..... 77

Мар'яна ГАВРАН, Наталія ЖОРНЯК

Полікультурний аспект професійної підготовки вищих навчальних закладів Канади та Польщі..... 85



ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ

Єлизавета ПАНЧЕНКО

Професійно-зорієнтовані програми як засіб формування лідерів у галузі інженерії, медицини та прав у США..... 91

Аліна ПАУКОВА

Висвітлення проблеми інформаційного захисту дітей на сторінках педагогічної преси США..... 97

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПЕРСОНАЛ

Оксана СТАРОСТИНА

Становлення британської системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів..... 104

Вікторія ПАВЛЮК

Підготовка вчителів англійської мови в системі багаторівневої педагогічної освіти Канади: сучасні тенденції..... 112

ІННОВАЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Оксана ЗАБОЛОТНА

Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах інтернаціоналізації освітнього простору..... 117

Олена БЕВЗ

Інтерпретація англомовного тексту як засіб фасилітації особистісного саморозвитку студентів старших курсів мовних факультетів 123

Тетяна КАПЕЛЮШНА

Аналіз змісту шкільного навчання англійської мови в умовах інтернаціоналізації освітнього простору..... 129

ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

Семінар «Актуальні проблеми методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов»..... 136

АВТОРИ НОМЕРА..... 138

АНОТАЦІЇ..... 141



УДК 371.13:811:373.3:061.1ЄС

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: З ДОСВІДУ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Ольга Котенко

У статті проаналізовані організаційний та змістовий аспекти процесу підготовки вчителів до навчання іноземних мов молодших школярів у країнах ЄС. Обґрунтовано актуальність вивчення, узагальнення та систематизації зарубіжного досвіду у підготовці вчителів початкової школи до навчання іноземних мов, що зумовлено державним регулюванням у галузі ранньої іноземної освіти в Україні. Акцентовано увагу на двофазовості професійної підготовки, диверсифікації фахівців, долучених до навчання іноземних мов молодших школярів, диференціації обсягу лінгводидактичної та психолого-педагогічної підготовки для вчителів початкової школи (*generalist teacher*), вчителів-предметників (*semi-specialist*) та вчителів іноземної мови.

Ключові слова: іноземна освіта, молодші школярі, вчитель початкової школи, вчитель іноземної мови, професійна підготовка, зміст навчання, країни Європейського Союзу.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями полягає в тому, що у сучасному глобалізованому суспільстві все більше обертів набирає необхідність навчання іноземних мов (ІМ). Дедалі більшої актуальності набуває навчання ІМ дітей молодшого шкільного віку. З огляду на це актуалізується проблема підготовки учителів, яка б своїм змістом забезпечила володіння на професійному рівні ІМ та методикою навчання ІМ молодших школярів. Тим більше ця проблема загострюється у зв'язку з уведенням в дію Державного стандарту початкової загальної освіти, відповідно до якого вивчення ІМ є обов'язковим з 1-го класу.

На жаль, в Україні проблема підготовки педагогів до навчання ІМ молодших школярів сьогодні позначена відносною безсистемністю. Відсутні стандарти підготовки вчителів початкової школи (ПШ) до навчання ІМ, на стадії розроблення освітньо-професійні програми підготовки, освітньо-кваліфікаційні характеристики таких фахівців з урахуванням іншомовного інваріанта, чітке розмежування змістового наповнення іншомовної підготовки вчителів ІМ і вчителів ПШ.

З іншого боку, у державних документах, що визначають стратегію розвитку України, одним з пріоритетних напрямів зазначено інтеграцію вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього просторів [1].

Відтак, бажання України увійти в Європейську Спільноту, забезпечити конкурентоспроможність й соціальну мобільність українських учителів спричиняє дослідження процесів, що відбуваються в освітньому просторі країн



Європейського Союзу (ЄС). Саме у цих країнах накопичений багаторічний досвід підготовки вчителів до навчання ІМ дітей молодшого шкільного віку в системі вищої та післядипломної освіти, адже ще з 90-х років ХХ століття у ЄС активно впроваджується програма раннього навчання ІМ.

Здійснений аналіз наукових праць виявив мозаїчність досліджених аспектів професійної підготовки вчителів та тенденцій сучасної іншомовної підготовки на різних етапах обов'язкової освіти у контексті євроінтеграції. Проблемам європейського виміру педагогічної освіти, змісту шкільної освіти, особливостям організації навчання молодших школярів у зарубіжних країнах присвячено доробки українських компаративістів В. Андрущенко, В. Гаманюк, Г. Єгорова, Д. Кучеренко, Н. Лавриченко, О. Локшиної, О. Мілютіної, О. Овчарук, О. Першукової, Л. Пуховської та ін..

Динаміку змін у мовній політиці країн ЄС активно досліджували зарубіжні науковці, а саме: Р. Аренс, Р. Арнольд, М. Бер, Д. Бланке, Х. Едельхоф, Г. Зігуан та ін. Психолого-педагогічні особливості навчання ІМ дітей дошкільного та молодшого шкільного віку висвітлювали у своїх працях Н. Імідадзе, Р. Пенфілд, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Піроженко; проблеми ранньої іншомовної освіти відображено у наукових доробках українських, російських та західноєвропейських дослідників у галузі педагогіки і лінгводидактики, серед них: Н. Басай, С. Браун, Н. Гальскова, Р. Мартинова, З. Никитенко, В. Плахотник, Р. Роман, І. Самойлюкевич, С. Соколовська, М. Тадеева, З. Факлова, І. Фечнер, Г. Фредді, С. Халівел та ін.. Теоретичні та практичні аспекти формування професійної компетентності вчителів ІМ, лінгводидактичних засад навчання ІМ, методичні аспекти діяльності майбутніх фахівців з ІМ досліджували: Е. Азімов, О. Бігич, В. Буренко, Н. Бориско, Н. Гальскова, Н. Гез, Є. Маслико, С. Ніколаєва, В. Редько, О. Соловова, О. Тарнопольський, А. Щукін та ін.

Водночас комплексне вивчення досвіду професійної підготовки вчителів до навчання ІМ молодших школярів, теоретико-методичних засад організації їх іншомовної підготовки, технологічних аспектів стандартизації іншомовної освіти таких фахівців у різних педагогічних інституціях країн ЄС не стали предметом спеціального дослідження.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість, відсутність спеціальних педагогічних досліджень, що стосуються підготовки вчителів до навчання ІМ молодших школярів, необхідність вивчення багаторічного позитивного досвіду ЄС та його імплементації у практику вищих навчальних закладів України зумовили формулювання мети статті: актуалізувати проблему дослідження процесу підготовки вчителів до навчання ІМ молодших школярів у країнах ЄС з метою упровадження позитивного досвіду в освітню систему України, а також визначити специфічні особливості організації професійної підготовки вчителів початкової школи у європейському освітньому просторі.

Дослідження процесу навчання ІМ молодших школярів у освітній системі України зумовило формулювання низки суперечностей, що характеризуються постійно зростаючим запитом суспільства у навчанні ІМ



молодших школярів і реальним станом готовності вчителів до виконання таких професійних функцій. Також має місце неузгодженість між соціальним замовленням і практикою його реалізації у вищих навчальних закладах України, адже сьогодні держава декларує потребу в учителях ПШ, висококваліфікованих для навчання ІМ молодших школярів, проте досі не існує стандартів професійної підготовки таких фахівців у національних освітніх закладах. Тому, на наш погляд, нагальним є урахування зарубіжного досвіду щодо організації підготовки вчителів до навчання ІМ молодших школярів, а також його осмислення та узагальнення у вітчизняній науці.

Упевнені, що комплексні компаративні дослідження проблем професійної підготовки вчителів до навчання ІМ молодших школярів активізують імплементацію позитивного досвіду ЄС у практику вищих навчальних закладів України з урахуванням національних освітніх традицій.

У більшості країн ЄС навчання ІМ є обов'язковим складником програм підготовки у дошкільних навчальних закладах та на етапі початкової базової освіти. На початку ХХІ століття навчання ІМ стало стрижнем європейських освітніх програм, а сприяння вивченню ІМ, зокрема на дошкільному та початковому етапі, є окремим напрямом діяльності одного з департаментів Єврокомісії, який має назву «департамент мовної політики» (Language Learning Policies) і забезпечує збереження мовного різноманіття європейської спільноти та сприяння оволодінню громадянами ЄС іноземними мовами.

У країнах ЄС відповідно до резолюції Барселонського саміту (Barcelona Summit, March, 2002), впроваджений принцип «одна рідна мова + дві іноземні» (mother-tongue + 2), що передбачає вивчення мінімум двох ІМ з раннього віку, а також є обов'язковим складником змісту загальної, професійно-технічної та вищої освіти. У більшості країн ЄС іноземні мови є обов'язковими для навчання дітей 5-6 річного віку. Згідно з даними Єврокомісії понад 90% учнів молодшого шкільного віку вивчають одну іноземну мову (Італія, Франція, Австрія, Греція, Норвегія, Нідерланди, Данія, Фінляндія, Мальта, Естонія, Люксембург, Велика Британія тощо), близько 60% дітей 6-12 років – дві або більше іноземних мов (Іспанія, Ірландія, Бельгія, Німеччина тощо) [7]. Реалізація плану дій у галузі мовної політики ЄС щодо вивчення ІМ передбачає діяльність у трьох стратегічних напрямках: навчання ІМ упродовж життя, підвищення якості викладання ІМ, створення сприятливого середовища для навчання ІМ [7]. З урахуванням теми статті звернемося до деяких узагальнених характеристик системи підготовки вчителів до навчання ІМ у ЄС.

Проблеми підвищення якості підготовки та удосконалення вчителів для школи майбутнього є пріоритетом освітньої політики ЄС. Ефективність розбудови єдиної Європи, з найбільш конкурентноспроможною економікою в світі, що ґрунтується на знаннях, європейське співтовариство пов'язує з учителем, який повинен забезпечити високу якість освіченості молодого покоління. Однією з провідних стратегічних цілей розвитку освіти, що були сформульовані у Ліссабонській стратегії [4], визначено поліпшення якості та ефективності освітніх систем у країнах ЄС з урахуванням нових завдань, що постали перед суспільством, а також удосконалення цих систем, методів та



підходів до навчання. Поліпшення якості освітніх систем, як було зазначено у документі, у першу чергу, стосується удосконалення якості підготовки та професійного удосконалення вчителів та осіб, які долучені до навчальної діяльності. Динамічно трансформуються у цьому напрямі і системи підготовки вчителів до навчання ІМ молодших школярів різних країн ЄС, спрямовуючи діяльність вищих навчальних закладів на уніфікацію процесу професіоналізації таких фахівців з метою вирішення проблеми професійної мобільності своїх громадян [3].

Повна загальна (обов'язкова) освіта (compulsory education) в ЄС відбувається упродовж 9-19 років, починаючи з 5-6 років та триває до 15-16 років. Румунія має найкоротший термін обов'язкового навчання – 8 років (7-15 pp.), у Німеччині обов'язкова освіта найдовша у більшості федеральних земель – 13 років. Бельгія, Північна Ірландія і частково Німеччина визначили термін навчання в обов'язковій школі впродовж 12-ти років, у той час, як громадяни Угорщини, Люксембургу здобувають освіту в обов'язковій школі 11 років з 4-5 pp.[2].

Вивчення першої ІМ на початковому етапі обов'язкової школи входить в інваріантну частину більшості програм навчальних закладів країн ЄС. Для школярів європейської спільноти на початкових та/або інших етапах пропонується вивчення другої ІМ. У цьому випадку до навчального процесу долучений вчитель-предметник, який викладає тільки ІМ. Варто зазначити, що навчання ІМ у початкових школах ЄС здійснюється вчителем (generalist teacher), який викладає всі предмети в одному класі (Австрія, Люксембург, Словенія та ін.), вчителем (semi-specialist), який викладає кілька предметів у різних класах одного навчального закладу, при чому один з двох предметів – ІМ (Бельгія (франкомовна частина), Хорватія, Латвія, Данія та ін.), або вчителем ІМ (language specialist), який викладає одну та/або декілька ІМ у різних навчальних закладах (Болгарія, Кіпр, Чехія, Греція, Литва, Португалія, Румунія, Словачія, Словенія та ін.). Також є країни, що застосовують різні варіативні моделі, серед них: Бельгія (німецькомовна частина), Франція, Німеччина, Угорщина, Італія, Іспанія [6].

Виокремимо, відповідно до зазначених вище тенденцій у галузі шкільної іншомовної освіти, деякі організаційні та змістові особливості професійної підготовки вчителів до навчання ІМ молодших школярів у країнах ЄС.

Упродовж останніх десятиріч у ЄС та країнах, членах Ради Європи, здійснюється постійна перебудова навчального процесу з метою підвищення якості здобутих громадянами професійних компетентностей. Освітнє сьогодення Європи орієнтоване на підготовку вихователя для дошкільної освіти, вчителя ПШ, вчителя-предметника. На початку 90-х років ХХ століття було введено вимогу наявності двох дипломів: про загальну вищу освіту (бакалавр) та про кваліфікацію (магістр), в якому був відображений рівень оволодіння теоретичною та практичною професійно-педагогічною підготовкою [6]. Базовим рівнем визначено бакалавра (3, 4 роки навчання). У більшості країн ЄС для роботи вчителем вимагають вищу освіту у спеціалізованих педагогічних закладах, проте є альтернативний шлях



отримання цього статусу – додаткова педагогічна освіта (Національні центри заочного навчання, Франція) на базі ліценціату (бакалаврату).

Майбутні вчителі здобувають базову освіту в різноманітних освітніх інституціях: середніх педагогічних навчальних закладах (Бельгія), ВНЗ (Португалія), університетах (Франція, Німеччина, Фінляндія, Італія). Проте спостерігається виражена тенденція переносу навчання вихователів та вчителів ПШ в університети на освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр. У Німеччині, наприклад, у 2011 році був уведений в дію стандарт підготовки вчителя кожного етапу навчання, який передбачає єдину шестирічну систему підготовки (3 роки бакалаврату + дворічна магістратура, один рік – референдаріат) в якій зроблено наголос на практичній підготовці в школі. Професійна підготовка вчителів у Франції триває п'ять років (три роки ліценціат + два роки навчання в інститутах підготовки вчителів при університетах (Institut Universitaire de Formation des Maîtres)). Навчання в інститутах підготовки вчителів при університетах розраховано на два роки та передбачає поглиблення спеціально-наукової підготовки протягом першого року, психолого-педагогічну й загальноосвітню підготовку, а також педагогічну практику протягом усього періоду навчання.

У Бельгії офіційний термін навчання для вчителів іноземної мови залежить від рівня, на якому вони працюватимуть у майбутньому. Термін навчання для вчителів, що планують навчати іноземної мови дітей 2-12 років (preprimary and primary levels) становить три роки теоретичної/академічної та практичної підготовки, яка передбачає формування навичок самостійного проведення занять з іноземної мови та тривають після пасивного етапу практики (спостереження, аналіз занять, вправлення у плануванні) [6].

Зміст професійної підготовки вчителів початкової школи (generalist teacher) до навчання ІМ молодших школярів, вчителів ІМ (language specialist) та вчителів-предметників (semi-specialist), які викладають крім інших предметів (математики, географії тощо) також й ІМ, структурований з наголосом на лінгводидактичній та психолого-педагогічній підготовці. Студенти отримують полівалентну освіту і залежно від обраного фаху вивчають рідну (регіональну) мову та літературу, дитячу психологію, ІКТ, ІМ, математику, історію, географію, експериментальні науки, музику, танці, методику й фізичну культуру. Програма підготовки охоплює розділи: теорію педагогіки й педагогічну практику, вивчення 2-х або більше предметів і методики їх викладання, вивчення основного предмета, а також ґрунтовне вивчення дидактики залежно від типу школи, педагогічну практику в школах.

Методика викладання ІМ є обов'язковою дисципліною для майбутніх учителів початкової школи та вчителів ІМ. Більшість навчальних програм пропонує, у цьому випадку, спеціальну методику, що враховує закономірності та особливості конкретної ІМ у конкретному типі навчального закладу з урахуванням мовних та мовленнєвих особливостей регіону та вікової категорії учнів. Разом з тим, полікультурне та полілінгвальне середовище зумовлює необхідність викладання загальної методики навчання ІМ для вчителів більш ніж однієї ІМ або вчителів-предметників, що викладають у ПШ, зміст якої



висвітлює закономірності та особливості вивчення будь-якої ІМ у будь-якому типі навчального закладу.

Цікавим є той факт, що дисципліна «Методика викладання ІМ» (Language teaching methodology) для вчителів ІМ викладається в університетах іноземною мовою, що вивчається. Разом з тим для вчителів ПШ, які у майбутньому навчатимуть усіх предметів молодших школярів, ця ж дисципліна викладається рідною мовою. Проте якщо професійна підготовка вчителів відбувається у білінгвальних регіонах (Бельгія, Люксембург, Ірландія, Мальта та інші) значний масив матеріалу для цих студентів подається іноземною мовою, що вивчається.

Варто зауважити, що не дивлячись на те, що у багатьох початкових школах ЄС поширене білінгвальне навчання, відповідно до методики предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning), спеціальні навчальні курси, орієнтовані на підготовку майбутніх учителів до застосування цієї методики, трапляються у навчальних планах ВНЗ у поодиноких випадках.

Разом з тим, ті країни, які офіційно визнали білінгвальність і легітимізували білінгвальні спільноти (групи), визначили обов'язковість білінгвальної професійної підготовки вчителів. Така підготовка є обов'язковою для вчителів Мальти, Фінляндії, Німеччини, Ісландії та ін. У Австрії усі вчителі ПШ також зобов'язані впродовж одного року готуватись до роботи у межах білінгвального навчання та вивчають методику предметно-мовного інтегрованого навчання. У Бельгії вивчення майбутніми вчителями ПШ однієї з ІМ спільнот (French, Dutch, Flemish), що населяють країну, є обов'язковим на етапі здобуття кваліфікації.

Загалом засвоєння педагогічних наук майбутніми вчителями у ЄС складає приблизно 125 кредитів при загальному обсязі магістерської програми у 300 кредитів. Відповідно більша частина годин спрямована на оволодіння технологіями навчання під час проходження педагогічної практики. Наголос у підготовці вчителя до проведення занять з ІМ у ПШ робиться скоріше на формі подачі матеріалу, враховуючи психофізіологічні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку, на відміну від вчителя ІМ основної і старшої школи, до якого висуваються вимоги досконалих предметних знань [5].

Лінгвістична підготовка вчителів до навчання ІМ молодших школярів спрямована головним чином на оволодінні майбутніми фахівцями структурою ІМ, що вивчається, отримання та удосконалення практичних мовних навичок та конкретних дидактичних умінь, що необхідні при навчанні молодших школярів. Серед дисциплін, що є провідними у цьому контексті зазначимо такі: «Стилістика», «Граматика», «Вимова», «Фонетика», також у навчальний план уведено «Країнознавство». Проте в країнах, де підготовка вчителів для навчання ІМ молодших школярів становить 4 роки (Болгарія, Естонія, Польща та інші) у навчальний план введені дисципліни, що досліджують літературу та культуру країни, мова якої вивчається. Майбутні вчителі Литви, Кіпру, Греції окрім вище зазначених дисциплін вивчають історію мови та практику перекладу.



У структурі підготовки вчителя у країнах ЄС можна виділити дві моделі: інтегрована та послідовна. Інтегрована модель (sandwich model) передбачає поєднання теоретичного навчання й практичної підготовки вчителя. Послідовна модель зумовлює наступність практичної педагогічної підготовки після завершення теоретичної [5].

Обсяг практичної підготовки на етапі отримання кваліфікації вчителя варіюється у відсотковому значенні від 15 до 50% навчального часу. У більшості країн ЄС зміст практики для вчителів ПШ та вчителів ІМ основної та старшої школи практично не відрізняється і складається зі спостереження, вправлення у плануванні занять, власне вправлення (самостійне проведення занять під наглядом наставника) та аналіз/самоаналіз спостережених та проведених занять. В Ірландії, Угорщині, Мальті, Фінляндії, Словенії, Бельгії, Данії, Люксембурзі та інших країнах майбутнім учителям пропонують практику від 3 до 9 тижнів кожного року. В університетських інститутах підготовки вчителів Франції перший рік навчання присвячений пасивній практиці, впродовж якої студенти спостерігають уроки. На другому році навчання відбувається поєднання теоретичного навчання з частковою зайнятістю у школі (4-6 годин на тиждень), де студенти самостійно проводять уроки. У Бельгії на педагогічну практику, на першому році навчання, відводять 4 тижні, на другому - 8 тижнів. Упродовж 1-го та 2-го років навчання майбутні вчителі спостерігають за уроками, моделюють їх та відвідують групові практичні заняття. На третьому році навчання термін проходження педагогічної практики становить 16 тижнів. Студенти послідовно чергують теоретичне навчання (2 тижні) з педагогічною практикою (2 тижні).

Варто зазначити, що у більшості країн ЄС університети опікуються переважно теоретичною підготовкою вчителів, а школи несуть відповідальність за якість формування практичних умінь майбутніх фахівців. Адже у Європі створені та активно функціонують партнерські спілки «школа-університет», де шкільні вчителі розглядаються як повноцінні партнери й беруть участь у формуванні змістового наповнення навчального процесу вищих педагогічних навчальних закладів.

Аналіз наведених вище характеристик організаційного та змістового аспектів професійної підготовки вчителів до навчання ІМ молодших школярів дає підстави зробити висновки та виокремити певні загальні тенденції для більшості країн ЄС, а саме:

1. Обов'язковість отримання майбутніми вчителями ПШ повної вищої педагогічної освіти, характерна система «бакалаврат-магістр».
2. Двофазовість підготовки вчителів (теоретична та практична фаза, інтегрована та послідовна модель навчання).
3. Диверсифікація фахівців різних педагогічних кваліфікацій, долучених до навчання ІМ молодших школярів (generalist teacher, language specialist, semi-specialist).
4. Диференціація обсягу лінгводидактичної та психолого-педагогічної підготовки для вчителів ПШ (generalist teacher), вчителів-предметників (semi-specialist) та вчителів ІМ (language specialist)



5. Розвиток партнерств «університет-школа» з метою підвищення якості формування професійних умінь майбутніх учителів.

Звісно, у форматі однієї статті не можливо детально розглянути всі аспекти професійної підготовки вчителів до навчання ІМ молодших школярів у освітньому просторі ЄС. Отже, перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у визначенні теоретико-методологічних підходів підготовки вчителів до навчання ІМ молодших школярів у країнах ЄС.

Список використаних джерел:

1. Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу. Затверджена Указом Президента України від 11 червня 1998 року № 615/98 про затвердження Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу (із змінами, внесеними Указом Президента України від 12 квітня 2000 року № 587/2000 про внесення змін до деяких указів Президента України та Указом Президента України від 11 січня 2001 року № 8/2001 про внесення змін до Указу Президента України від 11 червня 1998 року № 615). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mfa.gov.ua>.
2. Локшина О. Трансформація змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 1. – С. 84–92.
3. Пуховська Л. Європейський вимір шкільної й педагогічної освіти: етапи розвитку / Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 80–82.
4. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань / Сбруєва А. А. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 37. – С. 38–42.
5. Allen, H. W., & Neguenela-Azarola, E. (2010). The professional development of future professors of foreign languages: Looking back, looking forward. *Modern Language Journal*, 94(3), 377–395.
6. Hudson, B. and Zgaga, P. (eds.) (2008). *Teacher education policy in Europe. A voice of higher education institutions. (Monographs on Journal of research in teacher education)*. Umeå: University of Umeå, Faculty of Teacher Education; Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education, Centre for Educational Policy Studies.
7. Key data on Teaching language at School in Europe-2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf