

УДК 37.018.4

DOI: 10.31499/2307-4914.19.2019.173987

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДОДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

Комар Олег, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

ORCID: 0000-0001-8071-3905

E-mail: komar_os@ukr.net

У статті проаналізовано ключові організаційно-змістові характеристики додипломної освіти вчителів англійської мови, притаманні освітнім системам в Європейському Союзі. Представлено мінімальний рівень та загальну тривалість курсу додипломної освіти, які дають право працювати вчителем у закладах загальної середньої освіти. Здійснено порівняльний аналіз по країнах ЄС загальної тривалості курсу професійної підготовки вчителів англійської мови. Виокремлено основні компоненти змісту професійної підготовки вчителів англійської мови.

Ключові слова: додипломна освіта, професійна підготовка, вчитель англійської мови, організація підготовки, зміст підготовки, курикулум, кредит ECTS, Європейський Союз.

ORGANIZATION AND CONTENT CHARACTERISTICS OF INITIAL EDUCATION OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN THE EUROPEAN UNION

Komar Oleh, Associate Professor in the Department of the English Language and Methods of Its Teaching, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ORCID: 0000-0001-8071-3905

E-mail: komar_os@ukr.net

The article deals with the key organization and content characteristics of initial education of the English language teachers, proper to the national educational systems in the European Union. The minimum level and general duration of initial education course that gives the right to work as a teacher in secondary educational institutions are presented. The comparative analysis of the total duration of the course of the English language teacher training in EU countries has been carried out. The main components of the content of the English language teachers' professional education are stressed upon.

The research is carried out on the assumption that the diversity, which is a characteristic feature of pedagogical education in the countries of the European Union due to the processes of historical and socio-political development of the region, in some way unifies and acquires the characteristics and features proper to the whole European educational dimension. The comprehensive consideration of this problem causes the aim of the article, which is to analyze the organization and content characteristics of initial education of the English language teachers in the European Union in terms of their systemic and interdependent nature.

The analysis of organization and content of initial education of the English language teachers in the countries of the European Union has shown that various models of professional education of pedagogical staff have been created in order to improve the quality of teachers' education, to acquire the necessary skills, prepare intending teachers to professional activity, ensuring their needs for continuous professional development, motivation for quality teaching activity at secondary educational institutions.

Keywords: initial education, professional education, English language teacher, organization of education, content of education, curriculum, ECTS credit, European Union.

На загальноєвропейському рівні останнім часом здійснено значну кількість спроб внесення вагомих змін у сферу професійної освіти вчителів. Особливої уваги заслуговує безпосередній або опосередкований вплив практикуючих вчителів на забезпечення якості освітніх послуг і змістового наповнення курикулуму підготовки вчителя [5]. З огляду на означене, європейські центри розвитку професійної освіти забезпечують розвиток та функціонування глобальної інтерактивної платформи, що сприяє обміну та співпраці у сфері професійної освіти та підготовки вчителів. Таким чином, різноманітність, що є характерною рисою педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу, зумовленою процесами історичного суспільно-політичного розвитку регіону, певним чином уніфікується та набуває характеристик та ознак, притаманних європейському освітньому простору [1]. Проте, відмінності між системами та моделями освіти, змісту програм та компетенцій мають місце як на рівні окремих країн, так і в межах однієї країни. Зокрема, у Німеччині кожна федеральна земля має свою модель педагогічної освіти, а в країнах, де ЗВО наділені значною автономією (Австрія, Фінляндія та ін.), підготовка вчителів англійської мови здійснюється за найрізноманітнішими програмами.

Проблемам організаційно-змістового наповнення професійної підготовки вчителів присвячено праці ряду вітчизняних (І. Андрощук; О. Антонова; Л. Катревич; М. Ткаченко; В. Оніпко; С. Шандрук; Н. Якушко та ін.) та закордонних (Д. Ворден; І. Голлінз; Ф. Кортаген; Дж. Лохрен; М. Палекчич; П. Массет та ін.) дослідників. В означених працях основну увагу приділено або організаційним аспектам підготовки вчителів, або її змістовому наповненню. Комплексний розгляд означеної проблеми зумовлює мету статті, яка полягає в аналізі організаційно-змістових характеристик додипломної освіти вчителів англійської мови в Європейському Союзі з погляду їхньої системності та взаємозумовленості.

В основу більшості програм підготовки вчителів англійської мови покладено курикулум педагогічної освіти (Curriculum), який в широкому контексті передбачає загальну, спеціальну та професійну освіту та значною мірою залежить від моделі підготовки вчителів та освітнього ступеня, який надає випускнику ЗВО право працювати у закладах загальної середньої освіти.

У 15 країнах Європейського Союзу мінімальним рівнем завершення додипломної професійної освіти для освітньої спеціальності вважається отримання диплома бакалавра, в той час як у 17 країнах для роботи вчителем англійської мови вимагається щонайменше диплом магістра з відповідної спеціальності. Тривалість курсу додипломної професійної освіти в середньому по ЄС складає від чотирьох до шести (семи років в Люксембурзі) років. Зведену інформацію по країнах представлено у таблиці 1, укладеній на основі звітів EURYDICE [1; 5; 6].

Як видно з таблиці 1, додипломна освіта вчителів у ряді національних освітніх систем відбувається за паралельною моделлю, яка передбачає інтегроване вивчення предметів базового й фахового циклів разом з психолого-педагогічними дисциплінами та проходженням педагогічної практики, а в ряді освітніх систем передбачено послідовну модель додипломної освіти вчителів, за якої професійна підготовка відбувається після опанування навчальних дисциплін, викладання яких планується випускником у майбутньому. Виключно паралельна модель підготовки вчителів

англійської мови функціонує у Бельгії, Чехії, Данії, Німеччині, Греції, Словаччині та Швеції. Суто послідовна модель підготовки вчителів застосовується в Естонії, Іспанії, Італії, Люксембурзі, Португалії, Франції та на Кіпрі. Усі інші країни Європейського Союзу організують підготовку вчителів англійської мови за комбінованою моделлю або ж із залученням різних моделей на різних етапах навчання.

Таблиця 1

**Мінімальний рівень та загальна тривалість курсу
додипломної освіти, які дають право працювати вчителем
у закладах загальної середньої освіти**

Кількість років навчання	ОС «бакалавр»	ОС «магістр» (зокрема, на базі ОС «бакалавр»)
3	Австрія (паралельна модель), Бельгія, Румунія	
4	Болгарія, Греція, Данія, Ірландія, Латвія, Литва (паралельна модель), Мальта, Нідерланди (паралельна модель)	
5	Кіпр, Литва (послідовна модель)	Австрія (послідовна модель), Естонія, Іспанія, Нідерланди (послідовна модель), Німеччина (основна модель, 4,5 роки), Польща, Португалія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Фінляндія (паралельна модель), Франція, Хорватія (паралельна модель), Чехія, Швеція (4,5 роки)
6		Італія, Німеччина (додаткова модель), Фінляндія (послідовна модель), Хорватія (послідовна модель)
7		Люксембург

Крім належного рівня володіння англійською мовою та знання фахових дисципліни, майбутні вчителі повинні володіти необхідним арсеналом професійних вмінь та навичок. З такого погляду професійна підготовка вчителів англійської мови у країнах ЄС включає як теоретичне вивчення навчальних дисциплін, так і практичну їх реалізацію в закладах середньої освіти під час педагогічної практики (спостереження занять та самостійне проведення уроків тощо). В ЄС тривалість професійної підготовки вчителів англійської мови складає в середньому 60 кредитів ECTS, що відповідає щонайменше одному академічному року. Згідно загальноєвропейських рекомендацій, мінімальна тривалість шкільної практики у складі професійної підготовки вчителя становить у середньому 25 кредитів ECTS, проте в даному аспекті освітні установи мають певну свободи дій щодо розподілу навчальних дисциплін та видів підготовки у рамках професійної програми [4; 6]. Варто зауважити, що зазвичай мінімальну кількість кредитів передбачають переважно магістерські програми підготовки вчителів, тому, залежно від моделі підготовки вчителів англійської мови, кількість кредитів, що відводиться на професійно підготовку, відрізняється від країни до країни, що відображено у таблиці 2.

Таблиця 2

**Мінімальна тривалість курсу
професійної підготовки вчителів англійської мови,
включно з педагогічною практикою (в кредитах ECTS)**

Країна	Загальна тривалість курсу	Професійна підготовка	Шкільна практика	Країна	Загальна тривалість курсу	Професійна підготовка	Шкільна практика
Бельгія (Валонія)	180	90	37	Нідерланди	240 (300)	X	X
Бельгія (Фландрія)	180	X*	X	Литва	240 (300)	60	30
Болгарія	240	25	10	Угорщина	300	100	50
Чехія	300	X	X	Мальта	240	90	30
Данія	240	90	X	Польща	300	25	X
Естонія	300	60	15	Португалія	300	40	X
Ірландія	240	120	60	Кіпр	288	48	20
Греція	240	X	X	Румунія	210	30	5
Іспанія	300	60	X	Словенія	300	60	15
Франція	300	120	X	Словаччина	300	X	X
Хорватія	300 (360)**	60	X	Австрія	180 (300)	36 (X)	6 (X)
Італія	360	60	20	Фінляндія	300 (360)	60	X
Латвія	240	X	40	Швеція	270	90	30

*Знаком X у таблиці позначено автономність ЗВО у виборі тривалості курсу професійної підготовки вчителів.

**У дужках подано кількість годин для іншої моделі навчання, якщо вона відрізняється від попередньої.

У семи країнах мінімальна частка курсу професійної підготовки є питанням, забезпечення якого залишається на розсуд навчального закладу. Зазвичай такий підхід застосовується у паралельних моделях додипломної освіти вчителів, зокрема у Бельгії (Фландрія), Чехії, Греції, Словаччині. В Латвії та Нідерландах ЗВО, які забезпечують підготовку вчителів англійської мови, самі визначають мінімальну тривалість професійної підготовки як у паралельних, так і в послідовних моделях. В Австрії такий підхід застосовується тільки в послідовній моделі, яка пропонується університетами.

Як було зазначено вище, шкільна практика є частиною професійної підготовки вчителів англійської мови. У середньому мінімальна кількість кредитів, що виділяються на шкільну практику за нормативними централізованими нормами, становить 25 ECTS. Проте, у деяких країнах, зокрема в Болгарії, Естонії, Австрії (паралельна модель), Румунії та Словенії кількість кредитів, відведених на шкільну практику, становить 15 ECTS або навіть менше.

ЗВО ряду країн є автономними у питанні розподілу навчального часу для різних аспектів професійної підготовки, включаючи й шкільну практику. Як бачимо з таблиці 2, виділення певної кількості кредитів ECTS здійснюється самими установами, що готують учителів, у 13 системах освіти, зокрема в Бельгії (Фландрія), Чехії, Данії, Греції, Іспанії, Хорватії, Франції, Нідерландах, Австрії (паралельна модель), Польщі, Португалії, Словаччині, Фінляндії.

Таким чином, додипломна професійна освіта вчителів англійської мови може

бути організована різним чином у різних країнах Європейського Союзу. У деяких країнах майбутні вчителі, які мають перший освітній ступінь з певної галузі, можуть перейти до другого етапу навчання, присвяченому професійній підготовці (послідовна модель). В інших країнах додипломна освіта вчителів передбачає одночасне вивчення базових предметів та фахової підготовки (паралельна модель). Проте, незалежно від того, яка модель діє в тій чи іншій країні, наявність у змісті підготовки майбутніх вчителів англійської мови деяких ключових компонентів є дуже важливою для того, аби вчителі були повністю готові до виконання своєї роботи. У сучасних педагогічних дослідженнях виділяються три такі основні компоненти [2; 3; 8]:

- *контентний* (content), оскільки важливо, аби майбутні вчителі володіли англійською мовою на належному рівні та мали достатньо знань про академічний предмет/предмети, які вони будуть викладати;
- *педагогічний* (theory of teaching), адже майбутні вчителі повинні бути теоретично підготовлені для викладання свого предмету, підтримки учнів у процесі навчання та менеджменту класу;
- *практичний* (in-school placement). Майбутнім вчителям важливо якомога швидше отримати конкретний практичний досвід у реальних шкільних умовах, включаючи набуття вмінь та навичок вирішувати реальні проблеми, пов'язані з навчанням та управлінням класом у різних ситуаціях. Практичний досвід може включати спостереження за навчальною діяльністю в класі, а також особисту або спільну з вчителем відповідальність за проведення деяких уроків під керівництвом досвідченого викладача або ментора.

Варто зазначити, що зміст контентного і практичного компонентів у більшості країн ЄС обов'язково укладається на засадах полікультурності, європейськості, гуманізму й толерантності. Такий принцип побудови змісту передбачає передусім відбір культурознавчого та країнознавчого матеріалу для навчальних цілей професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя англійської мови. Ми погоджуємось з думкою І. Сафонової, що практична реалізація змісту підготовки потребує визначення ціннісного сенсу, а потім ціннісної значущості матеріалів, які добираються з метою формування у студентів власних уявлень про історію і культуру народів, не лише тих, мова яких вивчається, а й тих, що проживають на території країни, регіону, населеного пункту, в якому навчається студент та буде працювати після завершення навчання, варіативності їх стилів життя і взаємовпливів [9].

Важливим фактором змісту професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови постає розвиток їхньої готовності до професійної діяльності. Майбутній шкільний учитель у під час навчання у ЗВО повинен отримати уміння застосовувати свої знання, обирати необхідний у тій чи іншій ситуації спосіб діяльності; за допомогою будь-якого носія інформації набувати нові уміння й навички. Засвоєні студентом в процесі професійно-педагогічної підготовки знання, уміння й навички з предмета навчально-пізнавальної діяльності трансформуються в засіб професійної діяльності. Таким чином, майбутній вчитель англійської мови виступає в ролі активного суб'єкта педагогічної взаємодії, здатного самостійно організувати свою діяльність, робити її специфічно направленою на розв'язання конкретних професійно-орієнтованих завдань [7].

Стосовно практикуючих вчителів англійської мови, почуття готовності для них є

«відносним» показником, який може включати культурні та інші форми упередженості. Так, у звіті EURYDICE зазначається, що педагоги в деяких країнах можуть більш-менш неохоче заявляти, чи добре вони підготовлені до професійної діяльності. При належному врахуванні цих застережень зосередження уваги на самооцінці готовності є корисним у наданні можливих недоліків змісту професійної підготовки вчителів, які необхідно більш ретельно проаналізувати та усунути, якщо це необхідно [6]. Загалом, якщо в контексті готовності до професійної діяльності враховувати змістове наповнення компонентів професійної підготовки, то 95,5 % вчителів відзначають, що вони добре або дуже добре підготовлені до роботи за контентним компонентом, 87,8 % – за педагогічним, а 87,5 % – за практичним компонентом [5; 6]. Ці цифри свідчать про необхідність посилення педагогічного та практичного компонентів професійної підготовки вчителів.

Таким чином, у статті здійснено аналіз ключових організаційно-змістових характеристик додипломної професійної освіти вчителів англійської мови в Європейському Союзі. Аналіз змісту професійної підготовки вчителів англійської мови в країнах, що входять до складу Європейського Союзу, засвідчив, що на даний час устаткувалися й продовжують створюватися різні моделі професійної підготовки педагогічних кадрів, основними завданнями яких є підвищення якості підготовки вчителів, оволодіння фахівцями необхідними компетенціями, формування готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності, забезпечення реалізації їхніх потреб щодо безперервного професійного розвитку, мотивація прагнення до якісної освітньої діяльності у закладах середньої освіти тощо.

Основу систем вищої педагогічної освіти абсолютно усіх країн ЄС становить єдність додипломного (бакалаврат, магістратура) та післядипломного (магістратура, докторантура) освітніх ступенів. Незалежно від національної системи, додипломний освітній ступінь є базовим у багатоступеневій освітній системі, а післядипломні ступені постають кінцево-формульованими, професійно та кваліфікаційно релевантними. Додипломна освіта майбутніх вчителів англійської мови для закладів середньої освіти у різних країнах ЄС здійснюється на основі або національних стандартів, або стандартоорієнтованих навчальних програм та планів закладів вищої освіти, укладених на основі загальноєвропейських нормативних вимог та чинного національного законодавства.

Здійшене дослідження не є вичерпним та відкриває перспективи подальших розвідок модернізації змісту додипломної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні на основі європейського досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Key data on Education in Europe. Brussels: Eurydice publications, 2009. 278 p.
2. Korthagen F., Loughran J., Russel T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*. 2006. Vol. 22. P. 1020–1041.
3. Palekic M. Content of education and teaching process: structure and selection criteria. *Pedagogijska istraživanja*. 2006. Vol. 3(2), 181. P. 190–194.
4. Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018. URL: https://www.oecd.org/edu/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf.
5. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report / European Commission /EACEA/ Eurydice, 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. 300 p.

6. The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies. Eurydicereport: Education, Audio visual and Culture Executive Agency, 2015. 134 p.
7. Гуржій А. М., Карташова Л. А., Лапінський В. В. ІТ-готовність вчителів іноземних мов: методологія, теорія, технології: навч. посіб. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2013. 230 с.
8. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва]. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
9. Сафонова І. О. Педагогічні технології формування в іноземних студентів університету міжкультурної компетентності на аксіологічних засадах. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 6. С. 188–202.

REFERENCES

1. Key data on Education in Europe. (2009). Brussels: Eurydice publications.
2. Korthagen, F., Loughran, J., Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 22. P. 1020–1041.
3. Palekšic, M. (2006). Content of education and teaching process : structure and selection criteria. *Pedagogijska istraživanja*. Vol. 3(2). 181. P. 190–194.
4. Teaching and Learning International Survey – TALIS. (2018). URL: https://www.oecd.org/edu/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf.
5. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. (2015). European Commission /EACEA/ Eurydice. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.
6. The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies. (2015). Eurydice report: Education, Audio visual and Culture Executive Agency.
7. Hurzhii, A. M., Kartashova, L. A., Lapinskyi, V. V. (2013). IT-hotovnist vchyteliv inozemnykh mov: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii: navch. posib. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny [in Ukrainian].
8. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. (2003). [Nauk. red. ukr. vyd. S. Yu. Nikolaieva]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
9. Safonova, I. O. (2016). Pedahohichni tekhnolohii formuvannia v inozemnykh studentiv universytetu mizhkulturnoi kompetentnosti na aksiolohichnykh zasadakh. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, Vyp. 6, 188–202 [in Ukrainian].