

4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с. – (Фундаментальная психология).
5. Панок В.Г. Психология життєвого шляху особистості: монографія / В.Г. Панок, Г.В. Рудь. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
6. Роменець В. Історія психології ХХ століття: навчальний посібник / В. Роменець, І. Маноха. – К.: Либідь, 2003. – 992 с.
7. Семиков В.А. Психолого-акмеологические особенности развития смысложизненных ценностей студентов гуманитарного профиля: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Владимир Алексеевич Семиков. – Тамбов, 2009. – 263 с.
8. Rokeach M Belief, Antitudes and Values / M Rokeach. – San Francisco: Josey-Bass Co, 1972. – 214 p.
9. Rokeach M. The nature of human values and value system/ M Rokeach // Current Perspectives in Social Psychology / E.P.Hollander and R.G.Hant (ads).-New York: Oxford University Press, 1976. – 443 p.

Е.А. ЖУРБА. ВОСПИТАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Резюме. В статье рассматривается проблема воспитания смысложизненных ценностей у учащихся основной и старшей школы в психологическом дискурсе. Анализируются труды отечественных и зарубежных психологов, представителей фрейдизма, неопрейдизма, гуманизма, экзистенциализма, персонализма и др.

Ключевые слова: смысл жизни, смысложизненные ценности, ученики основной и старшей школы, рефлексия, самопознание

K.O. ZHURBA. EDUCATING OF SENSE AND LIFE VALUES OF PUPILS OF HIGH COMPREHENSIVE SCHOOL IN PSYCHOLOGICAL DISCOURSE

The summary. The problem of the meaning of life values education students in primary and high school in psychological discourse. Analyzes the work of domestic and foreign psychologists, representatives of Freudianism, neofreudizma, humanism, ekzystentsionalizmu, personalism, etc.

Key words: meaning of life, the meaning of life values, students and high school principal, reflection, self-knowledge.

Одержано редакцією 03.03.2015 р.

УДК: 373. 542

Л.В. ГОДУНКО

СУЧАСНІ ДОСЯГНЕННЯ У ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Резюме. У статті проаналізовано організаційні та змістові аспекти підготовки вчителя іноземних мов для початкової школи та визначено сучасні досягнення у формуванні змісту підготовки. Обґрунтовано актуальність вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду у підготовці вчителів початкової школи у ранній іншомовній освіті в Україні. Вказано на особливостях підготовки різних фахівців для навчання іноземних мов у початковій школі країн Європи: вчителів початкової школи, вчителів-предметників та вчителів іноземних мов в умовах євроінтеграції та мобільності. Акцентовано на єдності теоретичної та практичної підготовки, обов'язковості отримання повної вищої освіти, створенні партнерства «школа-університет» для формування практичних вмінь майбутніх фахівців.

Ключові слова: рання іншомовна освіта, початкова школа, іноземні мови, вчитель іноземної мови, країни Європи, зміст підготовки.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Сучасне глобалізоване суспільство все більше відчуває потребу у володінні іноземними мовами (надалі ІМ). Розширення міжнародних контактів викликає зростання ролі і значення володіння ІМ. Іноземні мови слугують як засобом комунікації, так і засобом встановлення мовних та культурних норм, реалізації діалогу культур, розвитку взаєморозуміння і толерантності. Більшої актуальності набувають тенденції навчання ІМ дітей молодшого шкільного віку. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти в Україні вивчення ІМ є обов'язковим з першого класу. Рання іншомовна освіта – це перша ланка у системі безперервної освіти, яка визначається одним із важливих компонентів освітньої політики і в країнах Європейського Союзу. Це зумовлює проблему адекватної та якісної підготовки вчителя іноземних мов для початкової школи, який володів би ІМ на професійному рівні і сучасною методикою навчання ІМ молодших школярів.

У державних документах, що визначають стратегію розвитку України, одним з пріоритетних напрямів вказано на інтеграцію вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього простору. В умовах реформування системи шкільної освіти важливо вивчати і використовувати всі здобутки гуманістичної педагогіки високорозвинених країн. Європейські країни володіють багаторічним досвідом підготовки вчителів ІМ для початкової школи в системі вищої і післядипломної освіти.

Україна готується увійти в європейську спільноту, щоб забезпечити конкурентоспроможність її соціальну мобільність українських учителів, що, в свою чергу, і спричиняє вивчення особливостей підготовки вчителів ІМ у країнах Європи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми ранньої іншомовної освіти відображено у наукових працях українських, російських та західноєвропейських дослідників у галузі педагогіки і лінгводидактики, серед них: Н. Басай, Х. Коморовська (К. Komorowska), В. Плахотник, Р. Роман, М. Тадеєва [3] та ін.

Теоретичні та практичні аспекти формування професійної компетентності вчителів ІМ, лінгводидактичних засад навчання ІМ, методичні аспекти діяльності майбутніх фахівців з ІМ досліджували О. Бігич [1], В. Буренко, С. Ніколаєва, В. Редько, М. Келлі (М. Kelly) [5], Б. Хадсон (В. Hudson) [4] та ін.

Водночас комплексне вивчення досвіду організації професійної підготовки вчителів до навчання ІМ молодших школярів у різних педагогічних інституціях країн ЄС не стали предметом спеціального дослідження.

Метою статті є аналіз процесу підготовки вчителів ІМ для початкової школи низки країн Європи з метою впровадження позитивного досвіду в освітню систему України, а також визначення специфічних особливостей організації професійної підготовки вчителів ІМ для цієї ланки освіти у європейському освітньому просторі з урахуванням національних освітніх традицій.

Виклад основного матеріалу. Початкова освіта за рубежем ХХІ століття є продуктом тривалого історичного розвитку, на який вплинули економічні, соціальні, політичні, релігійні, культурні та інші чинники. Внаслідок глобалізації економіки та її трансформації в економіку знань, демографічну кризу, міграційні процеси формується нова модель початкової школи зарубіжжя. Помітною стає тенденція інтенсифікації основ грамотності в учнів початкових шкіл. Необхідною стає потреба в забезпеченні успіху особистості школярів в умовах швидкозмінного та багатовимірного європейського суспільства – уміння вчитися, працювати в команді, спілкуватися й поважати представників інших культур.

Чітко прослідковується формування змісту початкової освіти, враховуючи компетентнісний підхід. Експерти Ради Європи в 1989р. визначили освітню компетенцію як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, яку індивід набув у процесі навчання, як стверджує О. Савченко. Компетентності не можуть зводитися до фактичних знань – бути компетентним не завжди означає бути вихованим чи освіченим. Однією з ключових освітніх компетентностей поряд із спілкуванням рідною мовою, математичною, соціальною, технічною компетентностями, умінням вчитися та іншими важливе місце посідає компетентність у спілкуванні іноземними мовами [2, 424].

Важливою тенденцією розвитку початкової школи зарубіжжя в ХХІ ст. є запровадження іноземної мови/мов до стандарту початкової освіти. Це характерно для всіх країн Європейського Союзу, крім Великої Британії [2, 425]. Відповідно до резолюції Барселонського саміту (Barcelona Summit, March, 2002) у країнах Євросоюзу реалізовується принцип «одна рідна мова + дві іноземні», що передбачає вивчення мінімум двох ІМ з раннього віку, що є пріоритетною складовою змісту загальної, професійно-технічної та вищої освіти. У більшості країн ЄС вивчення ІМ з 5-6 років є обов'язковим. Ознайомившись з даними Єврокомісії виявлено, що майже 90% молодших школярів 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) [5].

Вивчення першої ІМ на початковому етапі обов'язкової школи входить в інваріантну частину більшості програм навчальних закладів країн ЄС. Для школярів європейського простору на початкових та 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 початковій школі ЄС здійснюється вчителем (generalist teacher), який викладає всі предмети в одному класі (Австрія, Люксембург, Словенія, Португалія, Швеція (англомовна частина), Сполучене Королівство), вчителем (semi-specialist), який викладає декілька предметів у різних класах одного навчального закладу, причому один з двох предметів – ІМ (Бельгія (франкомовна частина), Хорватія, Латвія, Данія, Швейцарія, Ірландія) або вчителем ІМ (language specialist), який викладає одну та/ або декілька ІМ у різних початкових закладах (Болгарія, Кіпр, Чехія, Греція, Литва, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Швеція, Мальта). Також є країни, що застосовують різні варіативні моделі (Бельгія (німецькомовна частина), Фінляндія, Франція, Німеччина, Угорщина, Італія, Іспанія, Норвегія), як зазначено в дослідженні М. Келлі [5].

Відповідно вищезазначених тенденцій у галузі шкільної іншомовної освіти варто визначити деякі організаційні та змістові особливості професійної підготовки вчителів ІМ для початкової школи у країнах ЄС.

Впродовж останніх десятиліть 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 початкової школи (надалі ПШ), вчителя-предметника. На початку 90-х років ХХ століття було введено вимогу отримання двох дипломів: про загальну вищу освіту (бакалавр) та про кваліфікацію (магістр), які свідчать про рівень засвоєння теоретичною та практичною професійно-педагогічною підготовкою. У якості базового визначений рівень бакалавра (3-4 роки навчання).

У переважній більшості європейських країн підготовка вчителів початкової школи здійснюється у вищих навчальних закладах – університетах і педагогічних коледжах. Студенти мають право вибору навчального закладу, що залежить від рівня кваліфікації, якого вони прагнуть досягти. Наприклад, у Норвегії майбутні вчителі початкової школи можуть навчатися в університетах, якщо вони хочуть стати фахівцями з одного предмету, або в педагогічних коледжах, якщо вони прагнуть стати вчителями, які не спеціалізуються на викладанні одного предмету. В Естонії, наприклад, існує система, яка готує вчителів цих двох типів як в університетах, так і в педколеджах [5].

Проте спостерігається виражена тенденція переносу навчання вчителів та учителів ПШ в університети на ОКР – магістр. У Німеччині, наприклад, у 2011 році був уведений в дію стандарт підготовки вчителів будь-якого етапу навчання, який передбачає єдину шестирічну систему підготовки (3 роки бакалаврат+ дворічна магістратура, один рік – референдаріат, акцент в якій зроблений 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), виходячи з аналізу науковця Б. Хадсона [4].

Зміст професійної підготовки вчителів ПШ (generalist teacher) до навчання ІМ молодших школярів, вчителів ІМ (language specialist) та вчителів-предметників (semi-specialist), які викладають окрім інших предметів (математики, географії тощо) також й ІМ, будується з акцентом на лінгводидактичну та психолого-педагогічну підготовку. 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 такі розділи: теорію педагогіки і педагогічну практику, вивчення 2-х або більше предметів і методики їх навчання, вивчення основного предмету, а також ґрунтовне вивчення дидактики залежно від типу школи, педагогічну практику в школах.

Спеціалізація вчителів початкової школи суттєво відрізняється від вчителів середньої школи. У багатьох випадках дипломи, які надають право викладацької діяльності у середній школі, дозволяють працювати вчителям і в початковій, але не навпаки.

Варто зазначити, що повна вища освіта, яка надається педагогічними коледжами та університетськими відділеннями початкової освіти, зазвичай здійснюється через інтегровану модель навчання. Навчання такого типу проводиться у більшості країн Європи.

У більшості країн процес навчання в початковій школі, зазвичай, координує Міністерство освіти. У деяких випадках Міністерства діють відповідно чинного законодавства, в інших вони підпорядковуються органам, до яких входять представники вищих навчальних закладів. Деякі країни створили агенції, які ведуть спостереження за виконанням рекомендацій Міністерства і за тими, хто здійснює навчання. Варто зазначити, що такі агенства виникають, щоб зосереджуватися на проблемах, пов'язаних з підготовкою кадрів та для тісного контакту із школами. Але, наприклад, у Німеччині, в зв'язку з федеративним устроєм країни, Міністерство освіти та Міністерство культури несуть відповідальність за процес навчання у 16 землях [5].

Кваліфікаційні рівні початкової школи акредитуються або Міністерством освіти або Навчальними інституціями, або координацією обох. У деяких країнах існують спеціальні акредитаційні органи, що належать Міністерствам. Вони діють в Угорщині, Португалії та Об'єднаному Королівстві. Нагляд на рівні держави гарантує високу якість підготовки і належний статус вчителів. Іноді це створює перешкоди з тих пір, коли вчителі отримали можливість навчатися в інших країнах. Таким фахівцям іноді важко отримати визнання своїх дипломів, а особливо там, де вони мають статус державного службовця. З метою вирішення таких проблем укладаються дво- або багатосторонні угоди. Наприклад, у країні Ліхтенштейн усі вчителі здобувають освіту в навчальних закладах інших країн, тому Міністерство освіти несе відповідальність за якість дипломів, одержаних за кордоном [5].

Усі навчальні програми для підготовки вчителів початкової школи базуються на основі програми, в основі якої лежать положення педагогіки та дитячої психології. Деякі програми також включають обов'язкові розділи з інформаційних технологій та іноземних мов, які в свою чергу часто вивчаються у педагогічному контексті.

Усі європейські країни надають можливість вчителям для початкової школи здобути фах учителя з однієї або кількох іноземних мов. Поряд з англійською, яка є обов'язковою для вивчення, можуть вивчати інші мови. Наприклад, у Люксембурзі від всіх вчителів вимагають знання трьох мов: рідної, французької та німецької. Отже, англійська, німецька та французька – це три найпоширеніші мови для вивчення.

Методика викладання ІМ є обов'язковою дисципліною для вивчення майбутніми вчителями початкової школи та вчителями ІМ. Більшість навчальних програм пропонує у цьому випадку спеціальну методику, що вивчає 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 пропонується в університетах іноземною мовою, що вивчається. Разом з тим для вчителів ПШ, які

у майбутньому навчатимуть паралельно усіх предметів молодших школярів, ця ж дисципліна викладається рідною мовою. Проте, якщо професійна підготовка вчителів відбувається у білінгвальних районах (Бельгія, Люксембург, Ірландія, Мальта та інші), значний обсяг матеріалу для цих студентів подається ІМ, що вивчається.

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. В Австрії усі вчителі ПШ також зобов'язані упродовж одного року готуватись до роботи у межах білінгвального навчання та вивчають методіку 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.

Варто зауважити, що більша частина навчальних годин спрямована на оволодіння технологіями навчання під час проходження педагогічної практики. Акцент у підготовці вчителя до проведення занять з ІМ у ПШ робиться швидше 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.

Лінгвістична підготовка вчителів до навчання ІМ молодших школярів акцентована головним чином на оволодінні майбутніми фахівцями структурою ІМ, що вивчається, отриманні та удосконаленні 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 до навчального плану введено «Країнознавство». Проте в країнах, де підготовка вчителів для навчання ІМ молодших школярів становить 4 роки (Болгарія, Естонія, Польща та інші), до навчального плану 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.

Теоретичні знання студентів оцінюються за допомогою усних та письмових іспитів на рівні навчального закладу або держави. Державні іспити проводяться в Данії, Франції та Німеччині. Рівень знань з окремих предметів оцінюється на додаткових іспитах через письмові роботи або у формі усних презентацій.

У структурі підготовки вчителя у країнах ЄС можна виділити дві моделі: інтегровану та послідовну. Інтегрована модель передбачає поєднання теоретичного навчання та практичної підготовки вчителя. Послідовна модель зумовлює наступність практичної педагогічної підготовки після завершення теоретичної.

Обсяг практичної підготовки на етапі отримання кваліфікації вчителя варіюється у відсотковому значенні від 15 до 50% навчального часу. В більшості країн ЄС зміст практики для вчителів ПШ і вчителів ІМ основної та старшої шкіл практично не відрізняється і складається з таких складових: 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, упродовж 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.

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 партнерства «школа – університет», де шкільні вчителі розглядаються як повноцінні партнери й беруть участь у формуванні змістового наповнення навчального процесу вищих педагогічних навчальних закладів.

Висновки. Аналіз змісту професійної підготовки вчителів ІМ для початкової школи дозволяє визначити такі головні аспекти для більшості країн Європи:

1. Обов'язковість отримання майбутніми вчителями ПШ повної вищої педагогічної освіти шляхом характерної форми підготовки «бакалаврат-магістр» у вищих навчальних закладах різних типів.
2. Отримання у педагогічних коледжах базового кваліфікаційного рівня викладання предмету з урахуванням вищого ступеня інтеграції між теоретичними і практичними компонентами навчального процесу.
3. Підготовка фахівців різних форм педагогічних кваліфікацій (generalist teacher, language specialist, semi-specialist).
4. З метою впровадження євроінтеграції та мобільності в освіті практикується підготовка вчителів не лише в межах однієї країни, але й в інших країнах-членах ЄС.
5. Єдність теоретичної та практичної підготовки, інтегрована та послідовна модель навчання.
6. Використання вчителем ІМ у початковій школі психофізіологічних особливостей розвитку молодших школярів у процесі навчання ІМ.
7. Створення партнерств «університет-школа» з метою підвищення якості формування професійних умінь майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О.Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи / О.Б. Бігич // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С.27-31.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти / О.Я. Савченко. – [2-ге вид.]. – К.: Грамота, 2013. – 504 с.

3. Тадеєва М.І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: монографія / М.І. Тадеєва. – Тернопіль: Навчальна книга: Богдан, 2010. – С. 313-322.
4. Hudson B. Teacher education policy in Europe. A voice of higher education institutions / B. Hudson, P. Zgaga // Monographs on Journal of research in teacher education. - Umea: University of Umea. – 2008. – P.17-42.
5. Kelly M. The Training of teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / M. Kelly, M. Grenfell, A. Gallagher-Brett, D. Jones, L. Richard, A. Hilmarsson-Dunn // A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.– Southampton:University of Southampton. – 2004. – P.29-44.

Л.В. ГОДУНКО. СОВРЕМЕННЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ

Резюме. В статье проанализированы организационные и содержательные аспекты подготовки учителя иностранных языков для начальной школы и определены современные достижения в формировании содержания подготовки. Обоснована актуальность изучения и обобщения зарубежного опыта в подготовке учителей начальной школы в начальном иноязычном образовании в Украине. Указано на особенностях подготовки различных специалистов для обучения иностранным языкам в начальной школе стран Европы: учителей начальной школы, учителей-предметников и учителей иностранных языков в условиях евроинтеграции и мобильности. Акцентировано внимание на двухфазовости подготовки (теоретической и практической), обязательности получения полного высшего образования, создании партнерства «школа-университет» для формирования практических умений будущих специалистов.

Ключевые слова: раннее иноязычное образование, начальная школа, иностранные языки, учитель иностранного языка, страны Европы, содержание подготовки.

L.V. GODUNKO. CONTEMPORARY ADVANCES IN SHAPING THE CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING FOR PRIMARY SCHOOLS IN EUROPEAN COUNTRIES

The summary. The article analyzes the organizational and semantic aspects of training foreign language teachers for primary schools. It was discoursed relevance of study and generalization of foreign experience in training primary school teachers in early foreign language education in Ukraine. It was specified on the peculiarities of different specialists for teaching foreign languages in primary schools in European countries – generalist teachers, semi-specialists and foreign languages teachers in terms of European integration and mobility. The attention is focused on the system of two stages training (theoretical and practical), compulsory receiving of complete higher education, forming the partnership “school-university “ to form practical skills of future specialists.

Key words: early foreign language education, primary school, foreign languages, foreign language teacher, European countries, the content of training.

Одержано редакцією 10.03.2015 р.

УДК: 373. 31 (430)

Ю.П. ПАВЛОВИЧ

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Резюме. У статті розглянуто основні підходи до формування змісту ранньої іншомовної освіти в школах Словачької Республіки, проаналізовано сучасні досягнення щодо його оновлення та виокремлено найважливіші завдання, що потребують періодичного вирішення. Також схарактеризовано основні підручники, що використовують для навчання англійської мови в початковій школі цієї країни.

Ключові слова: мовна освіта, зміст, рання іншомовна освіта, початкова школа, реформування, підготовка вчителя іноземних мов, підручники.

Постановка проблеми. Однією з ключових компетенцій на сучасному етапі високо глобалізованого й інтегрованого суспільства вважається сформована іншомовна комунікативна компетенція учнів, студентів та дорослих членів суспільства. Ось чому важливою проблемою сучасної освіти в сфері іноземних мов є успішна реалізація ранньої іншомовної освіти, яка на сьогодні зазнала значних змін в напрямку її модернізації в країнах сучасної Європи. Для України, яка зробила європейський вибір, важливим є проведення інтенсивних реформ в означеній сфері освіти, при цьому, використовуючи досвід найближчих своїх сусідів – країн Вишеградської четвірки (Угорщина, Польща, Чехія, Словаччина).

Словачька Республіка – одна з країн-сусідів України, яка проводить успішні реформи у сфері ранньої шкільної іншомовної освіти і може похвалитися значними досягненнями на шляху оновлення її змісту і форм та методів роботи з учнями. Саме тому для нас варто досліджувати реформаторські зміни, які відбуваються в іншомовній освіті цієї країни в процесі реалізації Нової Концепції навчання і вивчення іноземних мов у початковій середній та вищій освіті, яку започатковано 2007 року.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах компаративних студій із проблеми ранньої іншомовної освіти європейських країн в Україні вийшла друком низка статей та монографій, які стосуються досліджень сучасних тенденцій іншомовної освіти. Зокрема, в монографії М. Тадеєвої [3] визначено лише основні напрямки модернізації шкільної іншомовної освіти Словаччини. У публікації російських науковців