

кількість педагогічних працівників недостатньо обізнані з методикою організації позаурочної діяльності з формування цінностей сімейного життя у старшокласників. Це виявляється в невмінні організувати систематичну, цілеспрямовану роботу з формування цінностей сімейного життя; більшість педагогічних працівників недостатньо обізнані з формами і методами формування цінностей сімейного життя старшокласників шкіл-інтернатів; недостатньо використовують можливості позаурочної діяльності.

Внаслідок цього старшокласники показали недостатню глибину та повноту знань щодо цінностей сімейного життя (здорового способу життя, дбайливості, почуття взаємодопомоги, злагоди, взаємоповаги). Загальний рівень сформованості свідомого ставлення до створення сім'ї у юнаків і дівчат загальноосвітніх шкіл-інтернатів не відповідає моральним нормам суспільства.

Визначено педагогічні умови формування цінностей сімейного життя у старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів, що передбачають: підготовку педагогів шкіл-інтернатів до формування цінностей сімейного життя у вихованців; науково-методичне забезпечення процесу формування цінностей сімейного життя у старшокласників шкіл-інтернатів; формування у старшокласників здорового способу життя; почуття взаємодопомоги; взаємоповаги, дбайливості, злагоди як сімейних цінностей; формування у юнаків і дівчат інтернатних закладів свідомого ставлення до створення сім'ї.

Проблема формування цінностей сімейного життя у старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів потребує подальшого й різнопланового дослідження. Перспективним вважаємо розробку семінару для вихователів і класних керівників шкіл-інтернатів з питань формування цінностей сімейного життя у старшокласників; підвищення ефективності післядипломної педагогічної освіти з цієї проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пазухина С. В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: [учебное пособие] / Светлана Вячеславовна Пазухина. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.

2. Рогова А. М. Анализ социальных факторов формирования семейных ценностей среди молодого поколения на примере Санкт-Петербурга и Ленинградской области : автореф. дисс. ... канд. социолог. наук. : спец. : 12.00.03. / А. М. Рогова. – Самара, 2006. – 20 с.

УДК 378.4+930

Корченко М. О.

аспірантка кафедри психології і педагогіки
Київського національного лінгвістичного університету

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ КОРОЛІВСТВА НІДЕРЛАНДИ В ХХ СТОЛІТТІ

Стаття присвячена короткому екскурсу в історію становлення та розвитку педагогічної освіти Королівства Нідерланди. Зроблено висновок, що друга половина ХХ століття відзначилася активними процесами модернізації та пошуками шляхів підвищення якості підготовки фахівців педагогічного профілю.

Ключові слова: Королівство Нідерланди, педагогічна освіта, інформаційно-комунікаційні технології, реформування, модернізація.

Корченко М. А. Становление и развитие педагогического образования Королевства Нидерланды в ХХ веке. *Статья посвящена краткому экскурсу в историю становления и развития педагогического образования Королевства Нидерланды. Сделан вывод, что вторая половина ХХ века ознаменована активными процессами модернизации и поисками путей повышения качества подготовки специалистов педагогического профиля.*

Ключевые слова: Королевство Нидерланды, педагогическое образование, информационно-коммуникационные технологии, реформирование, модернизация.

Korchenko M. Formation and Development of Pedagogical Education in the Kingdom of Netherlands in XX century. *The article is devoted to brief history of the formation and development of pedagogical education in the Kingdom of Netherlands. There is conclusion, that second half of the twentieth century had active processes of modernization and searching of ways of growing specialist's qualities in training of teachers.*

Key words: Kingdom of Netherlands, pedagogical education, communicative and informational technologies, reforming, modernization.

Початок ХХІ століття ознаменувався глобалізацією усіх сфер життя людини та переходом суспільства до постіндустріального типу. Як влучно зазначає відомий американський соціолог і публіцист Даніел Белл, постіндустріальне суспільство – «суспільство, в економіці якого пріоритет перейшов від переважного виробництва товарів до виробництва послуг, проведення досліджень, організації системи освіти та підвищення якості життя; у якому клас технічних фахівців став основною професійною групою і, що найважливіше, у якому впровадження нововведень більшою мірою стало залежати від досягнень теоретичного знання» [2, с. 102]. У сучасному інформаційному суспільстві, в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, знання є основним капіталом людини, засобом її існування. Освіта, залишаючись одним з найголовніших механізмів, які сприяють формуванню особистісної ідентичності та відтворення соціуму в ХХІ столітті визначається не лише індивідуальними потребами та очікуваннями,

а й зацікавленістю держави в підвищенні рівня загальної культури населення, його ресурсних можливостей, перш за все того ж «людського капіталу». Беззаперечним є той факт, що безболісність переходу до постіндустріального суспільства залежить від рівня освіти та доступності до неї всіх прошарків населення, що залежатиме від політики змін, спрямованих на модернізацію всієї системи освіти та системи підготовки педагогічних кадрів, здатних забезпечувати гідне виховання підростаючих поколінь в умовах, які висуваються часом. Потреба в стійкості та модернізації системи освіти в умовах сучасної соціокультурної реальності (науково-технічної революції, глобальної інформатизації та технологізації) передбачає необхідність розробки стратегії інноваційного розвитку суспільства. Вважаємо за потрібне наголосити на тому, що перехід педагогічної освіти на інтенсивний шлях розвитку є одним з найактуальніших завдань для багатьох країн світу та України зокрема. Зазначимо, що успіх перетворень в суспільстві багато в чому залежить від рівня загальної освіченості та професійної компетентності вчителя. Учитель є генератором якісних перетворень у житті суспільства, адже, з одного боку, він є безпосереднім носієм суспільного досвіду діяльності, культури та цінностей, а з іншого, – виступає опосередкованим учасником реформ через тих, хто навчається, розвиває та примножує цей досвід. Сучасне бачення ситуації базується на розумінні того, що якість освіти та педагогічної підготовки вчителя впливають не тільки на якість знань тих, хто навчається, а й на розвиток їхніх інтелектуальних здібностей, формування соціальних цінностей, що є фундаментом для продуктивної діяльності та соціальної активності громадян.

Нині в українському суспільстві існує низка суперечностей: між політичними, соціально-економічними процесами в державі та недостатньою увагою до організації процесу отримання освіти, зокрема – вищої педагогічної; потребою суспільства у компетентних фахівцях, здатних задовольняти нові вимоги, та недостатньою розробленістю методологічних і методичних засад їхньої підготовки. Існує потреба в розробці та впровадженні нових педагогічних концепцій і технологій у професійну підготовку майбутніх педагогів. Зміна ціннісних критеріальних підходів до побудови сучасної системи освіти України, ускладнення завдань і змісту виховання молоді обумовлюють зростання вимог до педагогічних працівників.

Таким чином, фактори формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному та духовному розвитку України потребують підготовки вчителя нової генерації, здатного навчити прийдешні покоління користуватися знаннями та здобувати нові. Реалізація цього стратегічного завдання зумовлена й глибинними змінами в системі та структурі загальної середньої освіти, а також необхідністю інтеграції національної освіти в європейський освітній простір. Це вимагає визначення концептуальних довгострокових стратегій щодо дальшого вдосконалення та розвитку педагогічної освіти. На шляху втілення заходів, спрямованих на розвиток вищої педагогічної освіти, погляд в історію зарубіжного досвіду є доцільним для виявлення досягнень зарубіжної школи, збереження й примноження її здобутків і виокремлення позитивних ідей для вдосконалення української системи підготовки педагогів.

Проблема становлення і розвитку будь-якого об'єкта дослідження, зокрема педагогічної освіти в Королівстві Нідерланди, на нашу думку, потребує звернення до розкриття соціально-економічних і культурно-історичних чинників на різних історичних етапах. Така логіка наукового дослідження потребує обґрунтування періодизації розвитку педагогічної освіти, з одного боку, з урахуванням складних суспільних і культуротворчих процесів, а з іншого, – врахування національної специфіки прогресивних ідей в її еволюції.

Проблемам зарубіжної вищої освіти, аналізу її досягнень присвятили свої дослідження такі вчені, як Б. Вульфсон, А. Джуринський, Т. Кошманова, Н. Лавриченко, З. Малькова, В. Шейко. Проблеми конструктивного порівняння моделей освіти зарубіжних систем і української присвячені дослідження К. Корсака, М. Лещенко, О. Матвієнко, Н. Ничкало, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, В. Яблонського та ін. Низку досліджень присвячено більш конкретним питанням становлення багаторівневої педагогічної освіти: цілісності університету як наукового центру багаторівневої освіти (О. Глузман, Н. Терентьєва), історії, досвіду, ідеалам і цінностям вищої педагогічної освіти, у тому числі в Україні (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Майборода, В. Огнев'юк, С. Сисоєва та ін.). Основні напрями реформування системи професійної підготовки вчителів у розвинених країнах світу досліджували: Н.Авшенюк, Н. Яцишин (Великобританія, Англія та Уельс), Н. Абашкіна, Т. Вакуленко (Федеративна Республіка Німеччина), Л. Зязюн, В. Лащихіна, А. Максименко (Франція) та ін. Однак історіографічний пошук показав, що дослідження впливу суспільних і культуротворчих чинників на становлення та розвиток педагогічної освіти в Королівстві Нідерланди не був об'єктом спеціального дослідження. Тому метою нашої статті є висвітлення на основі джерельної бази процесу еволюції системи підготовки педагогів у Королівстві Нідерланди.

Хронологічні межі нашого дослідження обмежуються періодом з другої половини ХХ – до початку ХХІ століття – періодом найбільш бурхливих змін у суспільному житті та освіті Королівства Нідерланди.

Варто зазначити, що підготовка вчителів у Королівстві Нідерланди має давню традицію. Згадки про перші школи на території Нідерландів датуються V століттям. За свідченням Н. Додде, ці школи носили професійний характер, у них хлопчики готувалися стати священниками та монахами [1]. У таких школах вчителями та наставниками були старші монахи.

Професія педагога як така почала зароджуватися в XIII столітті з моменту виникнення так званих приходських шкіл для простого населення, що призвело до збільшення кількості учнів. У таких школах діти вчилися читати та запам'ятовувати, малювати, вивчали арифметику, класичні мови і т. д. У XIV столітті Нідерланди перестають бути сільськогосподарською країною, активізується торгівля. Цей процес зумовив необхідність підвищувати грамотність населення. У цей час збільшується кількість учнів шкіл і, відповідно,

учителів. У зв'язку з розвитком торговельних зв'язків виникає гостра потреба у підготовці вчителів арифметики та французької мови – мови тогочасного бізнесу. Така ситуація зберігалася до XIX століття, коли Нідерланди стали індустріально-комерційною державою. Якщо до цього часу освіта суспільства обмежувалася головним чином початковим рівнем, то індустріально-комерційне суспільство потребувало фахівців з середньою загальною та професійною освітою і відповідно вимагало вчителів, здатних здійснювати таку підготовку. Вчителі того часу викладали в старших середніх школах для дівчат (школах домашнього господарства) і школах для навчання дорослого населення домашній економіці, приготуванню їжі, швейній і текстильній справі [1].

У 1900 році уряд Королівства Нідерланди вводить обов'язкову початкову освіту для населення. У цей час кількість учнів початкових класів становила 92,1%. У другій половині XX століття у зв'язку з прийняттям Акту про середню освіту (1963 р.), сутністю якого було розширення початкової освіти, підготовкою педагогів займалися два типи навчальних закладів: коледжі, які здійснювали підготовку вчителів (вихователів дитячих садків) для дітей віком 4 – 6 років, згодом почали з'являтися так звані педагогічні академії, які, головним чином, готували вчителів для початкових класів, у яких навчалися діти 6 – 12 років [8].

У 1968 р. у зв'язку з прийняттям так званого «Mammoetwet» відбувається реформування системи середньої шкільної освіти, що значно розширювало свободу учнів у виборі шкіл і можливості переходити з однієї в іншу. Справа в тому, що до цього часу шкільна освіта була побудована таким чином, що одні школи надавали більш академічні знання, а інші – більш професійно орієнтовані, а з прийняттям Закону у зв'язку з тим, що учні середньої школи були недостатньо визначеними з майбутнім, вони отримували більше свободи у виборі школи і навчальних програм.

Відповідно, здійснення таких реформ вимагало більш чіткої структури підготовки вчителів. З цього часу вона мала три рівні. Різницю між ними наведено у таблиці 1 [8, с. 16]:

Таблиця 1

Система підготовки педагогів у Королівстві Нідерланди в другій половині XX століття

	Початкова педагогічна освіта (РАВО)	Неповна педагогічна освіта (рівень 2)	Повна педагогічна освіта (Рівень 1)
Тип вищого навчального закладу	Вищі професійні навчальні заклади (НВО)	Вищі професійні навчальні заклади (НВО)	Університети
Вікова група учнів, для яких готували вчителів	4 – 12	12 – 15 / 16, 16 – 20	16 – 18
Кількість вищих навчальних закладів, які займалися підготовкою майбутніх педагогів	36	7	9
Термін навчання	4 повних роки	4 повних роки	1 рік післядипломної освіти
Зміст навчання	професійно орієнтовані навчальні предмети (50 %); предметні спеціалізації (50%)	професійно орієнтовані навчальні предмети (50 %); предметні спеціалізації (50 %)	100 % професійно-орієнтованих предметів
Практична підготовка студентів	25 % за 4 роки	25 % за 4 роки	50 %
Предметна кваліфікація	Усі предмети	1 предметна спеціалізація	1 предметна спеціалізація

У 70-х роках XX століття перед педагогічною освітою Королівства Нідерланди постали такі питання для вирішення: полегшення навчання студентам шляхом збільшення ступеня індивідуалізації навчання, оцінювання викладання – популяризуються практики проведення анкетувань серед студентів щодо якості викладання; підвищення рівня продуктивності діяльності учителя, а також створення нових педагогічних систем, які пропонували радикальні зміни до традиційних підходів до підготовки вчителів [4, с. 438].

З 1970 року уряд узяв курс на розбудову системи «нової вчительської освіти» [8], що передбачав отримання випускниками ВНЗ ліцензій з кількох професійних спеціалізацій не тільки у початковій школі, а й у середній і професійно-технічній освіті. Така тенденція була зумовлена необхідністю підвищити рівень привабливості вчительської професії для залучення більшої кількості абітурієнтів. Однак така система виявилася неефективною і не давала бажаних результатів при підготовці учнів. Тому в 1986 році вона була замінена на систему підготовки вчителя з однією спеціалізацією.

Уведення нових стандартів педагогічної освіти у 1970-х роках ХХ століття дало значний поштовх у розбудові системи освіти Королівства Нідерланди в цілому. Навчальні плани того часу, як зазначають дослідники [8; 10], були інноваційними, такими, що базувалися на новітніх підходах, спрямованих на підготовку вчителя нової генерації, а також сприяли активізації реформаторських процесів в освітній сфері Королівства Нідерланди. Такий стан речей протримався до кінця 80 – початку 90-х років ХХ століття. Саме в цей час спостерігається криза в освітній сфері, викликана невідповідністю між вимогами, які висувуються до педагогів, і способами їхньої підготовки. Відчувши всю відповідальність за підготовку вчителів для молодшої та середньої школи, Міністерство освіти почало жорстко контролювати школи у способах розпорядження коштами, педагогічними кадрами та організаційними питаннями. Це призвело до того, що вчителі, не бачачи перспектив ні в кар'єрному, ні в професійному зростанні, починають масово покидати школи. Цей процес також підсилюється тим, що політика уряду була спрямована на обмеження коштів і, відповідно, зниження заробітної платні. Тож за таких умов непривабливості професії педагога різко знизилися й показники вступу до вищих навчальних закладів для здобуття педагогічної освіти. У державі постала нагальна проблема, яку необхідно було вирішувати. Тому, починаючи з 90-х років ХХ століття нідерландський уряд починає розробляти стратегії модернізації та вдосконалення системи підготовки вчителів. Вони передбачали: збільшення стартової заробітної плати молодим фахівцям; забезпечення більшої свободи школи у питаннях колективних договорів і атестації робочих місць; розроблення та впровадження професійних профілів і кваліфікаційних вимог до них, а також механізмів оцінки якості роботи вчителів; підвищення мобільності вчителів; професіоналізація управління школою; кар'єрний ріст [8, с. 18]. Результатом такої політики стало те, що рівень заробітної платні вчителів почали прирівнювати до рівня заробітної плати фахівців інших високооплачуваних сфер. Дослідники зазначають також, що значно покращилися умови праці. Відтак було зменшено педагогічне навантаження, яке передбачало комплектування класів з тенденцією до зменшення кількості учнів.

Для забезпечення якісної підготовки вчителів і ефективної оцінки їхньої професійної діяльності у 1994 році було розроблено нові професійні стандарти педагогічної освіти. Згідно з ними до вчителів висувалися такі вимоги: глибокі предметні знання, вміння створювати робочу атмосферу, яка б надихала до прагнення засвоєння знань, вміння імпровізувати за необхідності, активна громадянська позиція, стимулювання й активна участь у розробці та реалізації перспективної політики розвитку освітньої сфери, залучення та підтримка професійних зв'язків, постійне самовдосконалення педагогічної діяльності щодо ставлення до учнів, колег та інших учасників навчально-виховного процесу [9].

У середині 90-х років ХХ століття в Королівстві Нідерланди продовжуються топитися дискусії на предмет пошуків «ідеального педагога». Цей час характеризується зосередженням уваги навколо декількох вузлових питань. Головним з них був розрив між теорією та практикою і необхідністю подальшої розробки професійного профілю педагога. Відтак науковці та практики наполягали на тому, щоб не теорія підкріплялася практикою, а навпаки – практика – теорією. Саме тому починають розроблятися підходи щодо підготовки так званого «мислячого вчителя-практика» [8, с. 21]. У зв'язку з цим здобуття педагогічної освіти в Нідерландах передбачає, що значну кількість навчального часу відводиться практичній підготовці безпосередньо у школах, розширюючи та посилюючи співпрацю студентів з досвідченими вчителями. У зв'язку з цим до навчального плану були внесені відповідні зміни.

У 1995 році нідерландське Міністерство освіти ініціювало так званий LiO-проект. Суть цього проекту полягала у введенні незалежної практичної діяльності протягом півроку під час здобування студентами освіти. Метою цього проекту було покращення підготовки студентів педагогічних навчальних закладів на останньому курсі їхнього навчання з тим, щоб зменшити «практичний шок» [8, с. 21] через забезпечення їхньої самостійної практичної діяльності. Варто зазначити, що одним із беззаперечних стимулів виступала також заробітна платня, яку отримували студенти під час практики. Здійснення цього проекту відіграло важливу роль у модернізації підготовки вчителів, адже дозволяло студентам спостерігати та набиратися практичного досвіду у старших колег і спробувати себе в ролі вчителя. Таким чином, станом на середину 90-х років ХХ століття навчальний план підготовки педагогів мав такий вигляд: 50 % – поглиблене вивчення професійних предметів; 25 % – загальні предмети, метою вивчення яких було сприяння набуттю практичних навичок; 25 % – практична підготовка, яка здійснювалася протягом трьох років навчання впродовж 8 – 10 тижнів в окремі дні у школі й передбачала спостереження та допомогу вчителю, а також незалежна практика, здійснювана протягом півроку наприкінці четвертого курсу навчання, яка передбачала розробку і проведення власних уроків [7]. Варто зазначити, що така практична підготовка є надзвичайно важливою, адже саме в процесі її проходження у студентів формується власне наукове коло проблем, яке в подальшому стає темою їхнього дипломного проекту і, на нашу думку, дає змогу зібрати колосальний масив інформації в ході емпіричних досліджень протягом не одного року навчання, що є умовою подальшої якісної розробки актуальної наукової проблеми.

Із середини 90-х років ХХ століття нідерландська освітня сфера взяла курс на впровадження інформаційних технологій. Варто зазначити, що саме з цього часу в багатьох європейських державах було взято курс на інформатизацію освіти. Пов'язано це в основному з такими трьома факторами: 1) забезпечення доступу до отримання освіти людям, які не мають можливості відвідувати навчальні заклади, що сприяло розширенню гнучкості та доступності до педагогічної освіти; 2) забезпечення можливості отримання педагогічної освіти

студентами, які не можуть присвятити весь свій час навчанню, наприклад, якщо вони вже працюють чи з особистих причин, що додало гнучкості щодо термінів здобування педагогічної освіти; 3) необхідність запровадити економність у сфері педагогічної освіти за рахунок скорочення фінансування [3, с. 51]. Європейські вищі навчальні заклади почали активно впроваджувати ІКТ і створювати Відкриті університети за прикладом Відкритого університету Великої Британії (1969 р.) для примноження контингенту студентів і залучення нових абітурієнтів. Королівство Нідерланди не стало винятком і почало активно розробляти можливості вдосконалення цієї ланки освіти.

Відтак у 1996 році Міністерством освіти і науки було ініційовано створення групи експертів міжнародного класу з метою полегшення впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в систему підготовки вчителів. Цей так званий Комітет з мультимедійної освіти вчителів (COMMIT) у 1996 році видає досить провокаційну працю [7], наполягаючи на тому, що для того, щоб модернізувати систему педагогічної освіти відповідно до вимог XXI століття, необхідно ввести дві паралельні стратегії, які символічно назвали «Турбота» і «Мужність» («CARE» та «COURAGE»). «Турбота» передбачала розробку теоретичних засад можливості запровадження інновацій в існуючу систему освіти, а «Мужність» пропонувала провадити радикальні експерименти, які розширяють кругозір, дадуть можливість спрогнозувати майбутнє, створювати та впроваджувати нові підходи, технології, методологію підготовки вчителів до професійної діяльності [8, с. 24]. Цікавим є те, що впровадження цих стратегій і побудова навчальних планів з їх урахуванням було важливим інструментом підвищення якості педагогічної освіти, адже вони являли собою бачення педагогічної освіти в цілому, загальних і предметних цілей навчання. Відправною точкою в цьому контексті було те, що робота з вдосконалення та стандартизації освіти була спрямована на урахування потреб «сьогоднішнього» дня, а не «завтрашнього». Така постановка питання на той час, на нашу думку, була актуальною, адже сприяла вирішенню і подоланню кризи того часу з подальшим вдосконаленням педагогічної підготовки вчителів у майбутньому.

Таким чином, вище означені чинники дозволяють розробити власну періодизацію розвитку педагогічної освіти в Королівстві Нідерланди. Періодизація, тобто поділ будь-якого процесу на періоди, – це спосіб його структуризації для найглибшого проникнення в суть явища й розуміння змін, які відбувалися в той чи інший період. Необхідно зазначити, що дослідники, які займалися проблематикою періодизації, пропонують різні критерії, на яких має ґрунтуватися періодизація будь-якого історичного явища. Причому, цими вченими для позначення визначальних засад періодизації вживалися різні кальки, такі як: умови (Ф. Леонтович), вимоги (М. Барг), правила (Л. Грінін), початкові принципи-вимоги (Н. Розов), орієнтири (М. Дамірлі) тощо. Загальним для будь-якої періодизації, як зазначає Ноель Дж. Стоу [6], є виокремлення періодів виходячи з тих дипломатичних, законодавчих, політичних, інституціональних, економічних, соціальних, культурних та освітніх змін, які мали місце в процесі розвитку того чи іншого явища.

Вивчаючи педагогічну освіту в Королівстві Нідерланди на основі принципу системності, згідно з яким ми розглядали її як одну з важливих ланок цілісної структури системи освіти, проаналізувавши та зіставивши найістотніші зв'язки між різними компонентами педагогічної освіти, такими як: мета, зміст, форми, зміст, типи навчальних закладів, результати освіти, умови здійснення освіти, нами були виділені такі етапи розвитку педагогічної освіти Королівства Нідерланди у другій половині XX століття:

- I період – *50-ті – 60-ті рр. XX століття* – генеза педагогічної освіти Королівства Нідерланди в період реформування шкільної освіти;
- II період – *70-ті – кінець 80-х років XX століття* – еволюція педагогічної освіти Королівства Нідерланди в період пошуку шляхів підвищення її ефективності;
- III період – *90-ті роки XX століття* – педагогічна освіта в умовах суспільної кризи;
- IV період – *початок XXI століття – по теперішній час* – розвиток педагогічної освіти Королівства Нідерланди в умовах запровадження компетентнісного підходу.

Слід зазначити, що названі дати є приблизними, тобто встановлення меж, які фіксують кінець одного і початок наступного періоду умовне і відносне. Хронологічні межі, запропоновані в цій періодизації чотирьох етапів відображають загальний хід процесу розвитку педагогічної освіти в Королівстві Нідерланди.

Проведене нами дослідження дало змогу проаналізувати історичні передумови розвитку педагогічної освіти в Королівстві Нідерланди в другій половині XX – на початку XXI століття та встановити, що вона пройшла нелегкий шлях. Шкільні реформи, пошуки нових способів підвищення якості підготовки вчителів, запровадження практикоорієнтованої складової в освітні стандарти, інформаційно-комунікаційних технологій і компетентнісного підходу дало потужний поштовх до розвитку педагогічної освіти Нідерландів. Розроблена на основі врахування головних суспільних, соціальних і культурних зрушень, які відбувалися в Королівстві Нідерланди, періодизація розвитку педагогічної освіти в Королівстві Нідерланди сприяє структуризації викладу основного змісту. Метою подальших наукових розвідок буде дослідження та розкриття сутності організаційно-змістових засад розвитку педагогічної освіти в Королівстві Нідерланди, включаючи структуру, напрями, зміст, форми і методи навчання майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Додде Н. Нидерланды / Нан Додде // Педагогика народов мира: История и современность. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – С. 235–258.

2. Bell D. Notes on the Post-industrial Society / D. Bell // The public Interest. – 1967. – № 7. – P. 102–118.
3. Collis B. New Possibilities for Teacher Education through Computer-based Communication Technologies / Betty Collis // Information Technologies in teacher education. Issues and experience in Transition. – Paris, 1995. – P. 51–67.
4. Goldschmid M. L. Teaching and Learning in Higher education: recent Trends / Marcel L. Goldschmid // Higher Education, Amsterdam. – 1976. – №5. – P. 437–456.
5. Houston W. R. Standards: the new road to quality in teacher education / W. R. Houston. – Leermesterschap, 1999. – P. 143–147.
6. Stowe Noel J. Periodization of the history of marketing thought / J. Noel Stowe. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://faculty.quinnipiac.edu/CHARM/CHARM%20proceedings/CHARM%20article%20archive%20pdf%20format/Volume%201%201983/1%20stowe.pdf>.
7. Plomp E. Teaching and Learning for the Future / E. Plomp // COMMITT. – The Hague, 1996. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.efa.nl/publicaties/docs/Committ.pdf>
8. Snoek M. Teacher Education in The Netherlands: Change of Gear / M. Snoek, D. Wielenga. – Netherlands, 2001. – 48 p.
9. Snoek M. Teacher Education: Issues of competence and professionalism, Policies and Practices in the Netherlands / M. Snoek. – Amsterdam, 2011. – 21 p.
10. Swennena A. The development of the professional Identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education / A. Swennena, M. Volmana, M. van Essenb // European journal of Teacher Education – 2008. – Vol. 31. – P. 169–184.

УДК 378(73)(45)

Покотило П. Г.

аспірант кафедри психології і педагогіки
Київського національного лінгвістичного університету

ОСОБЛИВОСТІ ВИЩОЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ ПРОГРАМ У США

Стаття присвячена розгляду системи освіти в США, особливостей університетських програм США, також розглядаються приклади та специфіка їх впровадження.

Ключові слова: освіта США, кредит, магістр.

Покотило П. Г. Особенности высшего филологического образования и университетских программ в США. *Статья посвящена рассмотрению системы образования в США, особенностей университетских программ США, также рассматриваются примеры и специфика их использования.*

Ключевые слова: образование США, кредит, магистр.

Pocotilo P. Peculiarities of higher philological education and university programs in the U.S. *The article is devoted to the education system in the U.S., features U.S. university programs are also considered examples and specific of implementation.*

Key words : Education USA, Credit, MA.

Досвід США є корисним для вітчизняної практики мовної освіти з огляду на такі обставини: по-перше, Україна, як і США, є полікультурною державою, що визначає особливості мовної політики. По-друге, американська вища освіта зароджувалась як ступенева, і бакалаврська підготовка була від самого початку її першою ланкою. По-третє, США постійно акумулювали передовий світовий досвід в сфері освіти, пристосовуючи його до потреб свого суспільства.

Протягом останніх десятиріч викладання іноземних мов у США характеризувалося впровадженням різних форм організації і методів, які заслуговують на увагу з огляду на необхідність вдосконалення мовної підготовки вітчизняних фахівців. Дослідження науковців за останнє десятиріччя висвітлюють розвиток світових педагогічних тенденцій. Зокрема, питанням розвитку ступеневої вищої освіти присвячені роботи В. П. Андрущенко, В. І. Астахової, Б. Л. Вульфсона, Т. С. Георгієвої, М. М. Дарманського, А. М. Джуринського, М. Б. Євтуха, К. В. Корсака, В. К. Майбороди, С. Ю. Ніколаєвої, Н. Г. Ничкало, О. В. Сухомлинської. Особливості вищої освіти в США розглянуті в працях Р. А. Беланової, Т. С. Георгієвої, Г. Д. Дмитрієва, С. А. Калашнікової, Я. С. Колибабюк, Н. М. Лизунової, І. В. Пентіної, І. О. Радіонової, С. Т. Різниченко, С. М. Романової, Л. Є. Смалько та інших.

Різні аспекти вищої освіти США проаналізовані у докторських дисертаціях О. В. Глузмана, Т. С. Кошманової, М. П. Лещенко, В. О. Кудін схарактеризував систему професійної освіти США, О. П. Ліщинський зіставив становлення і розвиток базисного етапу в системах вищої освіти США і України.

Питанням викладання іноземних мов в університетах США присвячені праці Ж. А. Антонович, К. М. Карапетяна, С. М. Макушевої; особливостям двомовного навчання у США – дослідження Р. І. Антонюк.

Значним джерелом для вивчення американської освітньої системи є праці Дж. Бен-Девіда, І. Р. Ауербаха, Дж. Брофі, Г. Перкінсона, О. Оришкевича, П. Сеттлера, Дж. Брубакера, Р. Сторра, Ч. Дж. Пінга, Дж. Бічампа, Дж. Барроу, Г. Флендерса, Д. Хеннінгс, Н. Граунлунда та інших американських науковців.

Багато університетів і коледжів, як приватних, так і громадських, мають високу репутацію, пропонуючи цікаві програми і даючи своїм студентам відмінну освіту.