Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОМАР ОЛЕГ СТАНІСЛАВОВИЧ

УДК 37.018.4:[373.5.011.3-051:811.111](4-6ЄС)(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

011 Освітні, педагогічні науки
(13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Подається на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____ О. С. Комар

Науковий консультант: Безлюдний Олександр Іванович, доктор педагогічних наук, професор

Умань – 2019

АНОТАЦІЯ

Комар О. С. Організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки (13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). – Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2019.

Дисертацію присвячено цілісному системному обґрунтуванню організаційно-педагогічних засад неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу в контексті глобалізаційних, інтернаціоналізаційних й інтеграційних процесів у галузі освіти.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у тому, що: *вперше* розглянуто неперервну професійну освіту вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу як таку, що становить синергетичну єдність національних систем професійної освіти країн-учасниць Євросоюзу та функціонує на засадах ідеї «освіти протягом життя» (додипломна освіта → входження в професію → післядипломна освіта ↔ підвищення кваліфікації → неперервний професійний розвиток); досліджено освітню політику Європейського Союзу щодо регуляції й організації неперервної освіти вчителів англійської мови та визначено провідні економічні, соціальні та культурні тенденції розвитку означеної системи (реалізація освітньої політики в розрізі таких складових: демографічні дані та умови праці; додипломна освіта вчителів та входження у професію; післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів; міжнародна мобільність вчителів; привабливість професії вчителя); визначено особливості функціонування системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в розрізі

інтернаціоналізаційних, глобалізаційних, інтеграційних та культурних контекстів європейського освітнього простору (особливості функціонування системи в контексті інтернаціоналізації вищої освіти, складові професійної підготовки у розрізі глобальної освіти, полікультурний контекст системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови); здійснено загальну характеристику системи неперервної освіти вчителів англійської мови з погляду аналізу її основних структурних компонентів (мінімальний освітній ступінь та тривалість курсу додипломної освіти, відмінності між додипломною освітою вчителів англійської мови для початкової та основної / старшої школи, фінансові умови здобуття додипломної освіти, тенденції організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, складові змісту післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, інноваційні підходи в означеній системі); обґрунтовано специфіку організаційно-педагогічних засад (зміст, форми, методи, засоби й технології) неперервної професійної освіти вчителів англійської мови на додипломному та післядипломному рівнях, виходячи з положень комплексності та системності європейської системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови; розроблено рекомендації щодо використання європейського досвіду професійної освіти вчителів англійської мови у системі неперервної професійної освіти України (загалом 15 рекомендацій на додипломному та післядипломному рівнях); *уточнено* сутність основних понять дослідження («організаційно-педагогічні засади», «вчитель англійської мови», «вчитель-носій мови», «вчитель-неносій мови», «підготовка вчителя», «професійна підготовка», «неперервна професійна освіта», «професія вчителя», «додипломна освіта», «післядипломна освіта», «підвищення кваліфікації», «неперервний професійний розвиток», «курикулум педагогічної освіти») в контексті їхнього використання у вітчизняному, європейському та світовому науковому дискурсі; основні положення, що зумовлюють організацію, функціонування і розвиток системи

неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу; *подальшого розвитку* набули ідеї порівняльних досліджень неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Євросоюзу та в Україні; уявлення про європейські підходи щодо організації та функціонування системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови, а також можливості використання позитивного досвіду країн Європейського Союзу у вітчизняній педагогічній практиці.

Крім того, у вітчизняний педагогічний дискурс введено нові маловідомі факти й ідеї щодо неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу, обґрунтовані дослідниками з цих країн; сформовано цілісну картину неперервної професійної освіти вчителів англійської мови Євросоюзу на сучасному етапі; розкрито сутність окремих понять та представлено персоналії сучасних європейських дослідників, які займаються проблемами неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що теоретичні результати, узагальнення та висновки можуть бути використані у процесі розв’язання проблем організації та функціонування неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу і в Україні. Узагальнені й систематизовані положення, фактологічний матеріал, джерельна база дослідження можуть стати основою для подальших наукових розвідок з теорії освіти, філософії освіти, порівняльної педагогіки та педагогічного прогнозування, для розширення та оновлення змісту нормативних курсів «Вступ до спеціальності», «Педагогіка вищої школи», «Порівняльна педагогіка», «Зарубіжні освітні системи», «Методика навчання англійської мови», «Методика викладання у вищій школі» тощо, проведення семінару-тренінгу «Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу: досвід і перспективи», подальшого використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, інноваційних

технологій навчання майбутніх учителів англійської мови.

Матеріали дослідження стануть у нагоді під час розроблення нових вітчизняних стандартів та освітніх програм підготовки вчителів англійської мови, концепцій реалізації їхньої післядипломної освіти та організації підвищення кваліфікації. Крім того, результати дослідження можуть бути корисними при укладанні проектів міжнародної співпраці та академічної мобільності у сфері неперервної професійної освіти вчителів.

З'ясовано стан розробленості проблеми, визначено концепцію і методологію дослідження; розкрито сутність основних понять неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу.

Виявлено, що теоретичні й методологічні засади дослідження неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу ґрунтуються на трьох основних аспектах: розвитку педагогічного надбання європейських країн, їх культурі, традиціях, звичаях тощо; нормативних основах, на яких базується загальноєвропейська система неперервної професійної освіти вчителів англійської мови та система освіти у кожній з країн Євросоюзу; міждисциплінарному вивченні проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

Методологію дослідження побудовано на засадах реалізації таких підходів до вивчення неперервної освіти, як системний, синергетичний, особистісно-орієнтований, професіографічний, аксіологічний, компетентнісний, технологічний, діяльнісний, які зумовлюють врахування взаємопов'язаних з ними принципів: фундаментальності, полікультурності, цілісності, неперервності.

На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових джерел сформульовано таке визначення поняття «неперервна професійна освіта вчителів англійської мови»: комплексний цілісний неперервний поліфункціональний процес освіти протягом життя, який ґрунтується на

засадах компетентнісної парадигми і забезпечує сталий професійний та особистісний розвиток вчителя англійської мови на усіх етапах його професійної кар'єри.

З'ясовано основні тенденції, що зумовлюють розвиток системи неперервної професійної освіти вчителів в умовах формування європейського освітнього простору; вивчено систему неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в розрізі інтернаціоналізації вищої освіти; виокремлено складові професійної підготовки вчителів англійської мови у контексті глобальної освіти; проаналізовано особливості полікультурного контексту професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу.

Систему неперервної професійної освіти вчителів в умовах формування європейського освітнього простору розглянуто у розрізі тенденцій розвитку та функціонування її ключових аспектів: демографічних даних та умов праці; додипломної освіти вчителів та входження у професію; післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів; міжнародної мобільності вчителів; привабливості професії вчителя.

Подано загальну характеристику додипломної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу, її моделі; виокремлено та схарактеризовано зміст, форми і методи додипломної освіти вчителів англійської мови в освітніх системах країн Європейського Союзу; здійснено огляд інформаційно-комунікаційних технологій, що використовуються у додипломній освіті вчителів англійської мови.

Виявлено, що методична база освітнього процесу фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови в країнах Європейського Союзу ґрунтується як на традиційних методах (метод граматичного перекладу, прямий, аудіолінгвальний методи) і формах (лекція, семінар, практичне заняття), так і залученні сучасних інноваційних форм (інтерактивна лекція, туториум, тренінг) і методів (підходів) навчання (комунікативний,

компетентнісний) з метою підвищення рівня викладання дисциплін професійного циклу та забезпечення якості професійної освіти. Розширення переліку методів і форм професійної підготовки відбувається передусім через інтернаціоналізаційні та глобалізаційні процеси, що впливають на освітні системи Європейського Союзу, а також завдячуючи участі студентів і викладачів закладів вищої освіти у різноманітних програмах мобільності, академічного обміну, розвитку фахової майстерності як всередині Європейського Союзу, так і за його межами.

Визначено головні аспекти формування європейського простору післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови; досліджено провідні тенденції в означеній системі; здійснено аналіз змісту та організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови в Європейському Союзі; вивчено європейський досвід використання інноваційних підходів у процесі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів.

Виявлено, що особливості організації системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів залежать від тенденцій її розвитку в умовах формування європейського освітнього простору, які класифіковано на основі мети, змісту, форм, організації та професіоналізації, в результаті чого укладено перелік з 21 тенденції розвитку системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів.

З’ясовано, що зміст, форми і методи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації залежать передусім від загальної ефективності освіти вчителів, а ефективність, у свою чергу, залежить від цілого ряду переважно змінних компонентів. Виявлено, що основні складові змісту післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови пов’язані між собою причинно-наслідковими та ієрархічними зв’язками, за яких вихідні дані та змінні разом зі структурними компонентами зумовлюють змістове наповнення, яке впливає на добір форм та методів

неперервного професійного розвитку.

Здійснено аналіз європейського досвіду використання інноваційних підходів у процесі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови. На основі визначення поняття «інновація» в єврпейському науковому дискурсі виділено та проаналізовано ряд інноваційних практик в післядипломній освіті та підвищенні кваліфікації вчителів англійської мови, зокрема наукові дослідження вчителів у процесі освітньої діяльності, використання сучасних веб-технологій, самонавчання, цикл «спостереження – зворотній зв'язок».

Проаналізовано систему неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні; здійснено порівняльний аналіз організації означеної системи в Україні та в європейських країнах; визначено перспективи використання європейського досвіду для розвитку неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні.

Досліджено сучасну систему неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні. На основі реалізації принципу системності, професійну освіту вчителів англійської мови визначено як упорядковану сукупність елементів, що знаходяться в певних функціональних зв'язках і відношеннях один з одним, створюючи цілісність і єдність. З огляду на таке визначення проаналізовано структуру системи професійної освіти вчителів англійської мови, взаємозв'язки та взаємозалежності її структурних компонентів.

Виокремлено та проаналізовано ключові складові систем неперервної професійної освіти вчителів англійської мови як в Україні, так і в країнах Європейського Союзу, з подальшим порівнянням їхніх основних характеристик. Дані, отримані внаслідок порівняння означених систем, дозволили виділити їхні основні спільні й відмінні характеристики, що постають підґрунтям для укладання рекомендацій щодо можливостей залучення європейського досвіду в українську систему неперервної

професійної освіти вчителів англійської мови.

Проведено моніторинг сучасного стану української неперервної педагогічної освіти, головною метою якого є з'ясування перспектив використання досвіду організації й реалізації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови країнами Європейського Союзу в національній системі професійної освіти. На основі здійсненого моніторингу визначено перспективні напрями використання європейського досвіду професійної освіти вчителів англійської мови у системі неперервної професійної освіти України, які вбачаються у реалізації окремих аспектів як на додипломному, так і на післядипломному рівнях, що, на нашу думку, може модернізувати національну систему неперервної освіти вчителів англійської мови відповідно до сучасних світових тенденцій розвитку освіти.

Ключові слова: організаційно-педагогічні засади, неперервна професійна освіта, вчитель англійської мови, Європейський Союз, додипломна освіта, післядипломна освіта, неперервний професійний розвиток.

SUMMARY

Komar O. S. Organizational and pedagogical conditions of continuing professional education of teachers of English in the European Union. – Qualification scientific paper as a manuscript.

Thesis for the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences, specialty 011 Education, pedagogical sciences (13.00.04 – theory and methods of professional education). – Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, 2019.

The thesis is devoted to the holistic systemic analysis of organizational and pedagogical conditions of continuing professional education of teachers of English in the countries of the European Union in the context of globalization,

internationalization and integration processes in the field of education.

The scientific novelty of the results of the study is that: *for the first time*, continuing professional education of teachers of English in the European Union has been considered as synergistic unity of national professional education systems of the European Union member states that functions on the basis of the idea of "lifelong education" (initial teacher education → transition to profession → post-graduate education ↔ teacher development → continuing professional education); the European Union educational policy on regulation and organization of continuing professional education of teachers of English has been investigated and the most important economic, social and cultural tendencies of the development of the system have been identified (implementation of educational policy in the context of the following components: demographic data and working conditions; initial teacher education and transition to profession; post-graduate education and teacher development; international mobility of teachers; attractiveness of the teaching profession); the peculiarities of functioning of the system of continuing professional education of teachers of English in the context of internationalization, globalization, integration and cultural contexts of the European educational dimension have been outlined (peculiarities of the system functioning in the context of internationalization of higher education, components of professional education through the viewpoint of global education, multicultural context of the system of continuing professional education of teachers of English); general characteristics of the system of continuing professional education of teachers of English in terms of analysis of its main structural components is given (minimum educational level and duration of initial teacher education, differences between teachers' initial education for elementary and secondary schools, financial conditions of initial teacher education, tendencies in organization and innovative approaches in post-graduate education and teacher development); main specific features of organizational and pedagogical conditions (content, forms, methods, means and technologies) of the English language teachers' education in the

European Union countries have been justified at the initial and post-graduate levels of education on the basis of principles of complexity and systemic character of the European system of continuing professional education of teachers of English; recommendations on the implementation of the European experience of professional education of teachers of English in the system of continuing professional education of Ukraine have been developed (15 recommendations at the initial and post-graduate levels of education); have been *interpreted* the substantive characteristics of the key concepts of the study ("organizational and pedagogical conditions", "teacher of English", "native English teacher", "non-native English teacher", "teaching profession", "teacher education", "professional education", "continuing professional education", "initial teacher education", "post-graduate education", "teacher development", "continuing professional development", "teacher education curriculum") in the context of their use in national, European and world scientific discourse; basic principles that determine the organization, functioning and development of the system of continuing professional education of teachers of English in the European Union; *further developed* have been the ideas of comparative study of the systems of continuing professional education of teachers of English in the European Union and in Ukraine; understanding of European approaches to the organization and functioning of the English language teachers' continuing professional education system and the perspectives of the use of experience of the European Union countries in Ukrainian pedagogical practice.

Furthermore, new little-known facts and ideas about continuing professional education of teachers of English in the European Union countries, worked out by the researchers from these countries, have been carried into national contemporary pedagogical discourse; a comprehensive picture of the continuing professional education of teachers of English in the European Union at the present stage of its development is formed; the substantive characteristics of the key concepts are revealed and modern European researchers dealing with the problems of

continuing professional education of teachers of English are introduced.

The practical value of the study is determined by the fact that theoretical results, generalizations and conclusions can be used in the process of solving problems of organization and functioning of continuing professional education of teachers of English in the European Union and in Ukraine. Узагальнені й систематизовані положення, фактологічний матеріал, джерельна база дослідження можуть стати основою для подальших наукових розвідках

Generalized and systematized ideas, factual material, research source base can be used for further scientific research of education theory, philosophy of education, comparative pedagogy and pedagogical prognosis; teaching of normative courses, such as “Introduction to the Specialty”, “Pedagogy of Higher Education Institutions”, “Comparative Pedagogy”, “Foreign Educational Systems”, “English Language Teaching Methods”, “Methods of Teaching in Higher Education Institutions” etc., conducting a training seminar “Continuing professional education of teachers of English in the European Union: experience and perspectives”, further use of information and communication technologies in education, innovative technologies in future English teachers’ training.

The materials of the study can be useful for the development of new national standards and educational programs for the English language teachers’ education, concepts for organization of their post-graduate education and teachers’ professional development. Moreover, the results of the study can be of use in development of the projects connected with international co-operation and academic mobility in the field of continuing professional education.

The state of the art of the problem in the contemporary scientific discourse is found out. The concept and methodological basis of the study of organizational and pedagogical conditions of continuing professional education of teachers of English in the European countries is revealed. The basic concepts and terms of the study are defined and characterized.

It has been found out that theoretical and methodological bases of the study

of continuing professional education of the English language teachers in the European Union countries are based on three main aspects: taking into account the situation with the development of pedagogical heritage of European countries, their cultures, traditions, customs, etc.; normative frameworks on which the European system of continuing professional education of teachers of English and the corresponding education systems in each European Union country are based; interdisciplinary study of the problem of continuing professional education of the English language teachers.

The methodology of the research is based on implementation of such approaches to the study of continuing professional education: systemic, synergistic, personality-oriented, professional, axiological, competency-based, technological, activity-based, which determine the interrelated principles, such as fundamentality, multiculturalism, integrity, continuity.

On the basis of analysis of Ukrainian and foreign scientific resources, the following definition of the concept “continuing professional education of teachers of English” is formulated: a comprehensive integrated continuing multifunctional lifelong process, which is grounded on the principles of competency-based paradigm and ensures constant professional and personal development of the English language teachers at all stages of their professional careers.

The main tendencies that lead to the development of the system of continuing professional education of teachers under the conditions of formation of European educational dimension have been found out; the system of continuing professional education of teachers of English in the context of internationalization of higher education has been studied; the components of professional training of teachers of English through the viewpoint of global education are highlighted; the peculiarities of multicultural context of professional education of teachers of English in the European Union countries are analyzed.

The following aspects of implementing effective teacher education policies in the European Union have been determined and analyzed: demographic data and

working conditions; initial teacher education and transition to profession; post-graduate education and teacher development; international mobility of teachers; attractiveness of the teaching profession. All of them have been studied through the viewpoint of globalization, internationalization and multicultural character of education in order to provide the proper state of the European system of the English language teacher professional education.

General characteristics and models of initial education of teachers of English in the European Union countries are presented; content, forms and methods of teachers' initial education in the systems of the European Union countries are distinguished and characterized. Special features of the use of innovative approaches and up-to-date information and communication technologies in the process of continuing professional education of the English language teachers are identified and carried out.

It is revealed that educational process of future English language teachers' professional training in the European Union countries is based both on traditional methods (grammar translation method, direct and audio-lingual methods) and forms (lecture, seminar) and modern innovative forms (interactive lectures, tutorials, trainings) and methods of teaching (communicative, competency-based) in order to increase the level of teaching of special and professional courses and to ensure the quality of professional education. The range of methods and forms is being expanded primarily through internationalization and globalization processes affecting the European Union education systems as well as owing to participation of students and teachers in various programs of academic mobility, exchange and professional competency development both within and outside the European Union.

Main aspects of formation of the European dimension of post-graduate education and professional development of teachers of English are identified; major tendencies in the specified system are investigated; European experience of the use of innovative approaches in the process of post-graduate education and

professional development is studied.

It is revealed that the peculiarities of organization of the system of post-graduate education and professional development of teachers depend on the tendencies of their development under the conditions of formation of the European educational dimension, which were classified on the basis of purpose, content, forms, organization and professionalization. As a result the list of 21 tendencies of development of the system of post-graduate education and professional development of teachers was compiled.

It has been found out that content, forms and methods of post-graduate education and professional development primarily depend on the overall effectiveness of teacher education, and the effectiveness, in turn, depends on a number of predominantly variable components. It should be stressed that the main components of the content of post-graduate education and professional development of teachers of English are linked by cause and effect as well as hierarchical relationships, in which the source data and variables together with structural components determine the content, which influences the choice of forms and methods of continuing professional development.

European experience of innovative approaches in the process of post-graduate education and professional development of teachers of English is studied. On the basis of definition of “innovation” in the European scientific discourse, a number of innovative practices in post-graduate education and professional development of teachers of English were identified and analyzed, including teacher research, use of modern Web 2.0 tools, self-access and “observation-feedback” cycle.

The system of continuing professional education of teachers of English in Ukraine has been studied. Comparative analysis of the organization of the mentioned system in Ukraine and in the European Union countries is conducted. The perspectives of the use of European experience for the development of continuing professional education of teachers of English in Ukraine are defined.

Modern system of continuing professional education of teachers of English in Ukraine has been analyzed. On the basis of implementation of the principle of systemic analysis, professional education of teachers of English is defined as a rank-order set of elements that are in certain functional connections and relationships with one another, creating integrity and unity. From the point of view of this definition, the structure of the English language teacher education system, interconnections and interdependences of its structural components have been studied.

The key components of the English language teachers' continuing education systems in Ukraine and in the European Union countries have been identified and investigated with further comparison of their main characteristics. The data obtained as a result of the comparison of these systems made it possible to identify their main common and distinctive characteristics, which provide the basis for making recommendations towards possibilities of implementation of European experience into Ukrainian system of continuing professional education of teachers of English.

The monitoring of the state of Ukrainian continuing teacher education was conducted, the main purpose of which was to clarify the perspectives of the use of European experience in Ukrainian system of continuing professional education of teachers of English. On the basis of the conducted monitoring the perspective directions are identified, which provide the implementation of certain aspects at both the initial teacher education and the post-graduate education levels. In our opinion, it could update national continuing professional education system of teachers of English in accordance with contemporary global trends in the development of education sphere.

Keywords: organizational and pedagogical conditions, continuing professional education, teacher of English, European Union, initial teacher education, post-graduate education, continuing professional development.

Список опублікованих праць за темою дисертації

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дослідження

1. Комар О. С. Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу: теорія і практика: монографія. Умань: Сочінський М. М., 2019. 376 с.
2. Komar O., Wing T. English language teaching and teacher training at the University of Porto and Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University: comparative analysis. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2017. № 1 (31). С. 48–57.
3. Комар О. Потенціал навчальної дисципліни «Англійська мова» у контексті глобальної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [голов. ред. М. Т. Мартинюк]. Умань: Візаві, 2017. Вип. 2, ч. 2. С. 93–102.
4. Комар О. Складові неперервної професійної підготовки вчителів англійської мови в контексті глобалізації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) [та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 55 (108). С. 202–210.
5. Комар О. До проблеми професійної підготовки вчителів англійської мови в Україні. *World Science Multidisciplinary Scientific Edition*. 2017. № 12 (28). Vol. 3. P. 36–37.
6. Комар О. Тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* / редкол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко [та ін.]. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 166. С. 113–117.
7. Комар О. Євроінтеграційні процеси та концепція підготовки вчителя

англійської мови нового покоління. *Наукові записки*: [збірник наук. статей] / упоряд. Л. Л. Макаренко. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. CXXXV (135). С. 160–170.

8. Безлюдний О., Комар О. Післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу: фактори та тенденції розвитку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. / редкол.: Товканець Г. В. (голов. ред.) [та ін.]. Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. Вип. 1 (7). С. 219–222.
9. Комар О. А, Комар О. С. Теорія і практика застосування інноваційних інтерактивних технологій навчання в руслі концепції розвитку педагогічної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [голов. ред. М. Т. Мартинюк]. Умань: Візаві, 2018. Вип. 1. С. 130–140.
10. Комар О. Полікультурний контекст професійної освіти вчителів англійської мови в європейських країнах. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / [редкол.: О. І. Безлюдний (голов. ред.) [та ін]. Умань: Візаві, 2018. Вип. 58. С. 269–279.
11. Komar O. The use of information and communication technologies in the process of English language teachers training: experience and prospects. *Eurasian education= Еуразиябілімі=Евразийское образование*. 2018. № 4 (24). С. 20–22.
12. Комар О. Європейський простір післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 8 (82). С. 157–168.
13. Комар О. Основные понятия и термины непрерывного профессионального образования учителей английского языка: европейский контекст. *The*

Scientific Heritage. Budapest, 2019. № 32 (P. 3). С. 14–16.

14. Комар О. Особливості змісту і форм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови в Європейському Союзі. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* Черкаси, 2018. № 12. С. 37–43.
15. Комар О. Особливості системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* Черкаси, 2019. № 1. С. 124–130.
16. Комар О. Стан дослідження проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в європейських країнах. *International Independent Scientific Journal*. Krakow, 2019. № 2. Vol. 1. С. 46–50.
17. Комар О. Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови: дидактичні підходи. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 15. С. 248–255.
18. Комар О. Фактори формування змісту професійної підготовки вчителів англійської мови. *Austria Science Journal*. 2019. № 25. Vol. 1. С. 27–29.
19. Комар О. Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови в Україні та Європейському Союзі: ключові аспекти в порівняльному контексті. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [голов. ред. О. І. Безлюдний]. Умань: Візаві, 2019. Вип. 1. С. 55–62.
20. Комар О. Організаційно-змістові характеристики додипломної освіти вчителів англійської мови в Європейському Союзі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* / [голов. ред. І. І. Демченко]. Умань: Візаві, 2019. Вип. 1 (19). С. 80–86.
21. Комар О. Моделі, методи і форми професійної підготовки вчителів англійської мови у країнах ЄС. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* / [голов. ред. І. І. Демченко]. Умань: Візаві, 2019. Вип. 2 (20). С. 82–89.

22. Bezlyudniy O., Komar O., Komar O. Training. Theory and Methodology of the Use of Training Forms. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 2019. № 3 (15). P. 3–7.

Опубліковані праці апробаційного характеру

23. Комар О. European Union Policy Concerning Organization of Lifelong Education. *Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Умань: Жовтий О. О., 2014. С. 49–51.

24. Комар О. Досвід участі в програмі академічної мобільності Erasmus Mundus крізь призму принципів неперервної освіти. *Неперервна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*: матер. Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Умань, 24 квітня 2015 р.). Умань: Жовтий О. О., 2015. С. 53–55.

25. Комар О. Світовий досвід організації масових відкритих онлайн-курсів навчання іноземних мов. *Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*: матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Умань: Жовтий О. О., 2015. С. 122–125.

26. Комар О. Професійна комунікація перекладачів у контексті євроінтеграції. *Професійна комунікація: мова і культура*: збірник матер. III Всеукр. наук.-практ. вебінару (Житомир, 23 листопада 2016 р.). Житомир: Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка, 2016. С. 55–56.

27. Комар О. Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки вчителів англійської мови. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: збірник тез доповідей Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 182–184.

28. Комар О. Організація педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови: португальський досвід. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі*: матеріали II Міжнар. конгресу

(Одеса, 18–21 травня 2017 р.) / Південноукраїнський нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса: Гельветика, 2017. С. 167–168.

29. Komar O. Mobility programs and advanced training of academic staff. *Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях*: збірник матер. І Міжнар. наук. конф. (Київ, 22–23 травня 2017 р.) / ред. Заболотна О. А. Київ; Дрогобич: Трек–ЛТД, 2017. С. 81–83.
30. Комар О. Поняття «цілісності особистості» (personal integrity) в розрізі інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти. *Формування особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи*: зб. тез доповідей Міжнар. наук.-практ. конф. Умань: Візаві, 2017. С. 74–77.
31. Комар О. Вчитель іноземної мови нового покоління: європейський досвід. *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст*: матер. Міжнар. наук. конф. (Умань, 25–26 травня 2017 р.). Умань: Візаві, 2017. Ч.1. С. 192–194.
32. Комар О. Навчання англійської мови в контексті глобалізації освіти: перспективи й орієнтири. *Мова і світ: сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій* школі: збірник матер. IV Всеукр. наук.-практ. вебінару (Житомир, 29 листопада 2017 р.). Житомир: Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка, 2017. С. 59–61.
33. Комар О. Мобільність вчителів англійської мови як важлива складова неперервної освіти та професійного розвитку. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії:* збірник тез доповідей ІІ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 144–145.
34. Комар О. Вчитель-носій та вчитель-неносій англійської мови: проблема співвідношення та диференціація понять. *Теоретико-методичні засади вивчення англійської мови (партнерство школи й університету):* матеріали Всеукр. наук-практ. конф. (Умань, 30 березня 2018 р.). Умань: Новожилов С. В., 2018. С. 122–125.

35. Безлюдний О., Комар О. Соціально-демографічні проблеми та перспективи педагогічної професії: європейський досвід. *Вища освіта: удосконалення якості підготовки фахівців:* збірник тез II Міжнар. наук. Інтернет-конф. (Київ, 26–27 квітня 2018 р.) / уклад. Н. В. Пазюра. Київ: Альфа–ПІК, 2018. С. 84–87.
36. Комар О. Інноваційний аспект полікультурності у підготовці вчителів англійської мови. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст:* матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Умань, 28 вересня 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. С. 122–125.
37. Комар О. Іншомовна освіта крізь призму академічної мобільності майбутніх вчителів. *Сучасна іншомовна освіта України та зарубіжжя: стан, виклики і перспективи:* матер. I Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Суми, 24–25 жовтня 2018 р.). Суми: Вінниченко М. Д., 2018. С. 27–28.
38. Комар О. Неперервна професійна освіти вчителів англійської мови в умовах євроінтеграції. *Тенденції сучасної підготовки майбутніх вчителів початкової школи:* матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Умань, 18–19 жовтня 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. С. 91–93.
39. Комар О. Безперервний професійний розвиток вчителя англійської мови на різних етапах кар'єри. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії:* збірник тез доповідей Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 224–226.
40. Комар О. Динамічні аспекти безперервного професійного розвитку вчителів англійської мови в європейському контексті. *Начальное образование: проблемы и решения*: материалы II Междунар. научно-практ. конф. Наманган, НамГУ, 2019. С. 80–87.
41. Комар О. Визначення поняття «інновація» у системі неперервної професійної освіти вчителів англійської мови. *Викладання іноземних мов*

в Україні та за її межами: досвід і виклики: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Івано-Франківськ, 21–22 березня 2019 р.) / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника; відп. ред. І. М. Романишин. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. С. 154–157.

42. Комар О. Інноваційний аспект використання сучасних веб-технологій у підготовці вчителів англійської мови. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 18–19 квітня 2019 р.). Умань: Візаві, 2019. Ч. 2. С. 8–10.

Наукові праці, які додатково відображають результати дослідження

43. Комар О. С. Продуктивна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* Умань: Жовтий, 2010. Вип. 34. С. 21–27.

44. Komar O. S. Students' creative work with titles of texts as the component of training for their professional activity under conditions of mountain environment. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. Ivano-Frankivsk, 2014. N. 2–3. Vol. 1. P. 115–118.

45. Асистентська практика: метод. рек. для самостійної роботи з пед. практики для магістрантів V–VI курсів ф-ту іноземної філології / уклад.: Н. М. Бріт, О. П. Бевз, А. С. Гембарук, О. С. Комар. 3-тє вид., випр. Умань: Жовтий О. О., 2015. 72 с.

46. Вибрані питання теорії і практики перекладу: навч.-метод. посіб. для студ. 1 курсу ОС "Магістр", спец. "Середня освіта (Мова і література (англійська))" ф-тів іноз. мов закл. вищої освіти / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; уклад. О. С. Комар. 2-ге вид., переробл. і допов. Умань: ВІЗАВІ, 2018. 130 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ ……. 26
ВСТУП …… 27

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ……. 46
1.1. Стан розробленості проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу …… 46
1.2. Концепція та методологія дослідження проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови …….. 56
1.3. Понятійно-категоріальний апарат неперервної професійної освіти вчителів англійської мови …… 79
Висновки до першого розділу ……. 97

РОЗДІЛ 2. ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ …… 101
2.1. Тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів в умовах формування європейського освітнього простору …… 101
2.2. Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови у розрізі інтернаціоналізації вищої освіти …….. 119
2.3. Складові професійної підготовки вчителів англійської мови у контексті глобальної освіти …….. 139
2.4. Полікультурний контекст професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу …….. 158
Висновки до другого розділу …… 179

РОЗДІЛ 3. ДОДИПЛОМНА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ……. 183
3.1. Загальна характеристика додипломної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС ……... 183
3.2. Аналіз змісту додипломної освіти вчителів англійської мови в Європейському Союзі …… 197
3.3. Моделі, форми і методи додипломної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу …….. 214
3.4. Інформаційно-комунікаційні технології у додипломній освіті вчителів англійської мови …… 235
Висновки до третього розділу ……. 252

РОЗДІЛ 4. ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ ……. 256
4.1. Формування європейського простору післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови ……. 256
4.2. Провідні тенденції в системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів в Європейському Союзі ……. 274
4.3. Аналіз змісту та організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови в Європейському Союзі …… 294
4.4. Європейський досвід використання інноваційних підходів у процесі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови …… 314
Висновки до четвертого розділу …….. 332

РОЗДІЛ 5. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕРСПЕКТИВ РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА В УКРАЇНІ ……. 336
5.1. Система неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні ……. 336
5.2. Організація неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні та країнах Європейського Союзу ……. 356
5.3. Перспективи використання європейського досвіду неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні ……. 373
Висновки до п’ятого розділу …… 389

ВИСНОВКИ …….. 393
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……. 404
ДОДАТКИ ……. 465

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

CEFR	–	Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages)
ECTS	–	Європейська кредитно-трансферна система (European Credit Transfer and Accumulation System)
ETUCE	–	Європейський профспілковий комітет освіти (European Trade Union Committee for Education)
IATEFL	–	Міжнародна асоціація вчителів англійської мови як іноземної (International Association of Teachers of English as a Foreign Language)
OECD	–	Організація економічного співробітництва та розвитку (The Organisation for Economic Co-operation and Development)
TALIS	–	Міжнародний огляд навчання й учіння (The Teaching and Learning International Survey)
TESOL	–	Міжнародна асоціація вчителів англійської мови (Teaching English to Speakers of Other Languages)
UNESCO	–	Організація об’єднаних націй з питань освіти, науки і культури (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
ЄС	–	Європейський Союз
ЗВО	–	заклад вищої освіти
ІКТ	–	інформаційно-комунікаційні технології
МОН	–	Міністерство освіти і науки
МОП	–	Міжнародна організація праці
НАМ	–	носій англійської мови (вчитель)
ННАМ	–	неносій англійської мови (вчитель)
НПР	–	неперервний професійний розвиток

ВСТУП

Актуальність теми. Об’єктивною реальністю розвитку України є розширення міжнародних зв’язків та інтеграція до європейської спільноти. Політичні, соціально-економічні та інші зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві та зумовлені процесами глобалізації, інтернаціоналізації та інтеграції, неминуче призводять до суттєвих трансформацій у національній системі освіти. Динамізм суспільних процесів окреслює нові стратегічні напрями перебудови освітнього процесу у вищій професійній школі та неперервного професійного розвитку фахівців на шляху до якісної практичної діяльності в усіх галузях суспільного життя, які відображені в документах найвищого рівня, зокрема в Угоді про асоціацію між Україною і Європейським Союзом (2014), Національній рамці кваліфікацій (2011), Концепції мовної освіти в Україні (2011), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012), Законі України «Про вищу освіту» (2014), Указі Президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015), Концепції «Нової української школи» (2016), Законі України «Про освіту» (2017) та ін.

Указ президента України «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015) свідчить про зацікавлення державної влади у популяризації її вивчення. В рамках проведення Року англійської мови створено ініціативу Go Global, яка ставить за мету забезпечення такого рівня викладання англійської мови, аби у 2020 році нею володіло щонайменше 20 % громадян України. Вирішенню цієї проблеми покликаний допомогти спільний проект МОН України та British Council «Шкільний вчитель нового покоління», пілотна реалізація якого розпочалася у 2015 році. Основною метою проекту є залучення передового досвіду у викладанні англійської мови та зміна парадигми підготовки вчителів в українських закладах вищої освіти.

Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови реалізується у контексті ключової державної політики як в Україні, так і в Європейському Союзі. Для Євросоюзу така політика передбачає: сприяння мовному розмаїттю (у тому числі й у формальній системі освіти), зокрема, заохочення людей до вивчення менш популярних та розповсюджених мов Європейського Союзу; постановка мети, щоб кожен громадянин Євросоюзу мав змогу розмовляти рідною мовою та двома іншими мовами країн Європейського Співтовариства; підвищення якості навчання іноземних мов.

В умовах інтеграції України до європейської спільноти постає необхідність підготовки фахівців для різних галузей суспільної діяльності, що на належному рівні володіють іноземними мовами, зокрема англійською, яка в сучасному світі виконує роль «лінгва франка». У цьому контексті неперервна професійна освіта вчителів відіграє стратегічну роль у підготовці як української, так і європейських освітніх систем до вирішення політичних, соціальних, культурних та інших викликів сьогодення, оскільки належну мовну підготовку здобувачів освіти можуть забезпечити ті вчителі та викладачі, які на високому рівні володіють не лише мовою, а й мають достатній багаж сучасних теоретичних та методичних знань, умінь і навичок та вміють реалізувати їх у практичній діяльності.

В Європейському Союзі професійна діяльність вчителів англійської мови спрямована на розвиток знань і вмінь учнів у сфері мов та культур, тому містить не лише аспект навчання мови, а також надання можливості учням розуміти навколишній глобалізований світ, спілкуватися попри мовні та культурні бар’єри та бути готовими до активної соціальної ролі у різних сферах суспільного життя.

З огляду на те, що національна система освіти реалізується у схожих контекстах та в умовах інтеграції в європейський простір, особливої актуальності набуває вивчення закордонного досвіду організації та реалізації неперервної освіти вчителів англійської мови з подальшим визначенням

перспектив його використання в українських реаліях.

Проблема неперервної професійної освіти вчителів, зокрема й англійської мови, широко представлена у працях українських та закордонних дослідників. Так, актуальні питання щодо неперервної освіти вчителя в умовах трансформаційних змін з погляду філософії освіти, характеристику філософських засад сучасних освітніх процесів у розвинених країнах світу, особливості здійснення національної і транснаціональної освітньої політики представлено у працях Н. Абашкіної, В. Андрущенка, Д. Бейкера, Дж. Бенкса, А. Валицької, І. Зязюна, М. Красовицького, В. Кременя, Д. Кросьє, Н. Лавриченко, А. Ліферова, В. Лугового, В. Лутай, Д. Найт, В. Огнев'юка, Л. Пуховської, Ж. Таланової, В. Титова, О. Сухомлинської, М. Фуллана та ін.

Різноманітні аспекти професійної підготовки, проблеми післядипломної освіти та підвищення кваліфікації як складових неперервної професійної освіти вчителів детально розглянуто у працях А. Алексюка, С. Архіпової, О. Безлюдного, О. Биндас, К. Бове, В. Бондаря, К. Брода, Ф. Бухбергера, М. Ван дер Венде, Дж. Вілламсена, Л. Вознюк, О. Гасснера, С. Гевіртз, Р. Девіса, Т. Десятова, О. Дубасенюк, Л. Інгварсона, Б. Канішка, Дж. Кесслера, Д. Кларк, Е. Кляйнхенц, О. Коберника, Ф. Кортагена, М. Кочрен-Сміт, В. Кузя, Дж. Лохрена, Д. Меггінсона, Р. Мітчелла, Н. Мукан, Н. Ничкало, П. Підкасистого, Н. Постригач, Л. Покроєвої, В. Радула, О. Савченко, В. Семиченко, С. Синенко, С. Сисоєвої, С. Совгіри, М. Уоллеса, Д. Хейеза, С. Шандрук та ін.

Питанням теорії і практики іншомовної освіти та професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, проблемам підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя іноземних мов, різноманітним аспектам підготовки вчителів за кордоном та модернізації професійної підготовки вчителів англійської мови у закладах вищої освіти присвячено праці Н. Авшенюк, В. Андрієвської, О. Антоненко, В. Базової, В. Баркасі,

І. Бахова, В. Безлюдної, А. Бівіза, О. Бігич, І. Білецької, С. Борга, Н. Бориско, Т. Бочарникової, А. Брауна, О. Голотюк, С. Деркач, Л. Дзевицької, Т. Дінкельмана, О. Діордіященко, І. Закірянової, І. Зимньої, Т. Зубенко, Р. Калабрезе, В. Калініна, М. Каратсіорі, І. Костікової, Н. Кошарної, Х. Кричковської, О. Кузнецової, О. Кучая, М. Майерса, Н. Молодиченко, С. Ніколаєвої, Є. Пасова, Дж. Пікерінга, Т. Полонської, Є. Процько, В. Редька, Дж. Ріда, І. Самойлюкевич, Т. Таунсенда, Дж. Тондера, З. Цвєткової, Я. Черньонкова та ін.

Науковий доробок щодо методології порівняльної педагогіки та власне порівняльно-педагогічних досліджень знаходимо у працях С. Амеліної, М. Брей, Б. Вульфсона, О. Голотюк, І. Жогла, О. Заболотної, Л. Загоруйко, І. Козубовської, О. Локшиної, Н. Ничкало, Р. Пахочінські, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, М. Сноека, Дж. Фейербразера, А. Яновського та ін.

Вивчення наукових праць означених вище дослідників, аналіз національної системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови засвідчили суперечності, що уповільнюють процеси її модернізації та є підтвердженням доцільності та своєчасності проблеми дослідження, а саме між:

– стратегічним інтеграційним курсом держави у світовий та європейський освітній простір, що ґрунтується на засадах якісної освіти протягом життя, та браком наукових досліджень умов його здійснення;

– суспільними вимогами до вчителів англійської мови з огляду на інтеграцію до європейської спільноти та традиційними підходами до забезпечення їхньої неперервної освіти;

– потребою модернізації системи неперервної освіти вчителів англійської мови та недостатньою дослідженістю усіх аспектів означеної проблеми на міждисциплінарному рівні;

– необхідністю модернізації змісту неперервної освіти вчителів англійської мови відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства

та фактичним змістом сучасних освітніх стандартів, програм, вимог та ін.;

– важливістю реформування неперервної професійної освіти вчителів англійської мови та браком рекомендацій використання позитивного зарубіжного досвіду в Україні.

Виявлені суперечності зумовлюють *науково-теоретичний аспект* проблеми дослідження – потребу теоретичного узагальнення наукового знання про неперервну професійну освіту вчителів англійської мови у вітчизняному і закордонному науковому дискурсі; *практичний аспект* – необхідність критичного аналізу досвіду організації й реалізації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу з визначенням перспектив його використання в українських реаліях.

Отже, необхідність розв'язання означених суперечностей, актуальність та суспільна вагомість проблеми організації й якості неперервної освіти вчителів англійської мови, недостатня її розробленість у теоретичних та практичних аспектах, доцільність вивчення й запозичення європейського досвіду в освітній галузі зумовили вибір теми дослідження: **«Організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Конструювання змісту навчання іноземних мов на мовному факультеті» (державний реєстраційний номер № 0111U007527) та комплексної теми лабораторії педагогічної компаративістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини «Інноваційний потенціал порівняльно-педагогічних досліджень для розвитку освіти в Україні» (державний реєстраційний номер № 0111U009200). Тему дослідження затверджено Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 6

від 29.11.2016 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 3 від 16.05.2017 р.).

Мета дослідження – виявити й охарактеризувати теоретико-методологічні й організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу; визначити провідні тенденції функціонування системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови на сучасному етапі розвитку Європейського Союзу; обґрунтувати шляхи використання позитивного досвіду країн Європейського Союзу в аспекті неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в українській педагогічній практиці.

Відповідно до мети визначено такі **завдання** дослідження:

1. З'ясувати стан розробленості проблеми в науковій літературі та розкрити сутність основних понять дослідження.

2. Визначити концепцію і методологію дослідження неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

3. Обґрунтувати провідні тенденції розвитку системи неперервної освіти вчителів англійської мови у країнах-учасницях Європейського Союзу.

4. Охарактеризувати організаційні чинники, що зумовлюють функціонування системи неперервної освіти вчителів англійської мови в європейських країнах.

5. Дослідити зміст, форми, методи й особливості організації додипломної та післядипломної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу.

6. Визначити специфіку використання інноваційних технологій у процесі неперервної освіти вчителів англійської мови в Євросоюзі.

7. Порівняти організацію неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Європейському Союзі та в Україні й окреслити перспективи використання позитивного досвіду країн Євросоюзу в

українській педагогічній практиці.

Об'єкт дослідження – неперервна професійна освіта вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу.

Предмет дослідження – теоретико-методологічні та організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу.

Концептуальною ідеєю дослідження постає положення про те, що системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови країн Європейського Союзу становлять синергетичну єдність та функціонують на засадах реалізації ідеї «освіти протягом життя». Розвиток означених систем зумовлений глобалізаційними, інтернаціоналізаційними та інтеграційними суспільно-економічними процесами; комплексом зовнішніх та внутрішніх історичних, культурних, соціальних чинників розвитку кожної окремої країни Європейського Союзу; динамічністю суспільних та індивідуальних потреб людини. В означеному розрізі професійна освіта вчителів англійської мови в Євросоюзі постає цілісним, неперервним, системним феноменом, що складається із сукупності взаємопов'язаних структурних елементів та потребує комплексного системного аналізу з метою вивчення провідних засад і особливостей, а також визначення перспектив використання окремих аспектів в аналогічних системах інших країн.

Концепція дослідження охоплює три взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний та методичний.

Методологічний концепт відображає взаємодію і взаємозв'язок між концептуальною ідеєю та науковими підходами до осмислення означеної проблеми: системним, синергетичним, особистісно-орієнтованим, професіографічним, аксіологічним, компетентнісним, технологічним, діяльнісним в поєднанні з взаємопов'язаними принципами (фундаментальності, полікультурності, цілісності, неперервності, систематичності, холізму) і методами (аналіз, синтез й інтерпретація емпіричних даних і теоретичних

положень, порівняльний аналіз, класифікація та систематизація, системний аналіз, структурний метод, анкетування, спостереження, вивчення практичного досвіду) з метою всебічного охоплення проблеми вивчення організаційно-педагогічних засад неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу.

Теоретичний концепт визначає основні теорії, ідеї, моделі, визначення, що зумовлюють розуміння сутності неперервної професійної освіти вчителів; особливостей її організації та функціонування; структури, змісту, методів, форм неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

Методичний концепт передбачає реалізацію прикладного аспекту дослідження на основі використання аналітичного осмислення на теоретичному тлі емпіричних даних, отриманих в результаті моніторингу сучасного стану неперервної педагогічної освіти в Україні, що може слугувати підґрунтям для розв’язання актуальних проблем національної системи неперервної освіти вчителів англійської мови.

Методологічну основу дослідження становлять підходи до вивчення неперервної професійної освіти вчителів, які постають необхідними для здійснення наукового аналізу предмета дослідження: *системний підхід* – для розгляду системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови як складного суспільного та педагогічного феномена з властивими йому компонентами, характеристиками, взаємозв’язками і взаємодіями; *синергетичний* застосовано для виявлення загальних закономірностей розвитку й функціонування системи неперервної професійної освіти вчителів в Європейському Союзі як сукупності її складових – національних освітніх систем; *компетентнісний підхід* – для аналізу неперервної професійної освіти вчителів англійської мови з погляду компетентнісної парадигми, а також виокремлення й аналізу основних складових професійної компетентності вчителя англійської мови; *особистісно-орієнтований* передбачає, що визначальним фактором неперервної професійної освіти

вчителів англійської мови є реалізація власного потенціалу на основі гуманістичних загальнолюдських цінностей та самоактуалізація, потребою якої є самовдосконалення і можливість вибору власної траєкторії руху у процесі професійної педагогічної діяльності; *аксіологічний* забезпечує орієнтацію процесу неперервної освіти вчителів на досягнення його учасниками найвищого рівня морально-духовного розвитку; проявляється в інтеграції суспільних і особистісних цінностей, направленості особистості вчителя на розв'язання проблем гуманізації суспільства; *професіографічний підхід* – для вивчення змісту неперервної професійної освіти вчителів з орієнтацією на кінцевий результат, зокрема певний комплекс ідеальних вимог до професійної діяльності; зумовлює формування професійно значущих якостей особистості, необхідних у педагогічній діяльності; *технологічний* передбачає, що професійна діяльність сучасного вчителя нерозривно пов'язана з розвитком технологій, тому зміст неперервної освіти вчителів англійської мови передбачає розвиток їхніх інформаційної і технологічної компетентностей; *діяльнісний підхід* – для визначення організаційно-педагогічних засад неперервної освіти вчителів англійської мови на основі діяльнісної моделі.

Теоретичну основу дослідження становлять концептуальні положення філософії розвитку освіти в сучасних умовах (А. Алексюк, В. Андрущенко, Д. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кузь, В. Луговий); філософські засади сучасних освітніх процесів, особливості здійснення національної і транснаціональної освітньої політики (Н. Абашкіна, А. Валицька, М. Красовицький, А. Ліферов, В. Лутай, Л. Пуховська, Ж. Таланова, О. Сухомлинська); питання організації і реалізації неперервної професійної освіти вчителів (С. Архіпова, Т. Десятов, Н. Ничкало, П. Підкасистий, Н. Постригач, С. Сисоєва); різноманітні аспекти професійної підготовки вчителя, модернізації професійної підготовки вчителів англійської мови у закладах вищої освіти та питання теорії і практики іншомовної освіти

(Н. Авшенюк, О. Безлюдний, І. Білецька, В. Бондар, О. Дубасенюк, О. Коберник, О. Кузнецова, С. Ніколаєва, В. Радул, О. Савченко); проблеми післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів (О. Биндас, Л. Вознюк, Н. Мукан, Л. Покроєва, С. Синенко); методологія порівняльної педагогіки (С. Амеліна, Б. Вульфсон, О. Джуринський, О. Заболотна, Н. Лавриченко, О. Локшина, Н. Ничкало, А. Сбруєва, С. Шандрук); законодавчі акти, нормативні документи, концепції розвитку тощо, пов'язані з проблемами неперервної професійної освіти вчителів, зокрема вчителів англійської мови.

Для досягнення поставленої мети й завдань дослідження використано такі **методи:** *теоретичні,* зокрема аналіз, синтез, узагальнення, аналогія й інтерпретація емпіричних даних і теоретичних положень, що містяться у фаховій літературі з різних наукових напрямів (педагогіки, психології, соціології, філософії освіти, лінгвістики, лінгводидактики, методики навчання іноземних мов тощо), у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, міжнародних документах, включаючи електронні ресурси для визначення стану дослідженості проблеми та з'ясування особливостей, тенденцій неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у системах освіти європейських країн; порівняльний аналіз при вивченні та зіставленні нормативних документів інституцій Європейського Союзу, Ради Європи, нормативно-правових актів у галузі вищої та післядипломної освіти задля можливості порівняння організації, функціонування, розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу з урахуванням їхньої національної та регіональної специфіки; класифікація та систематизація для укладання тезаурусу основних понять дослідження; метод системного аналізу для вивчення національних систем неперервної освіти вчителів країн Європейського Союзу у їхній синергетичній єдності та цілісності; структурний метод з метою визначення стратегій і підходів до організації та функціональних засад

неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Європейському Союзі та їхнього співставлення зі стратегіями та підходами у вітчизняній системі педагогічної освіти; *емпіричні,* зокрема опитування й анкетування викладачів закладів вищої та післядипломної освіти, а також практикуючих вчителів англійської мови; моніторинг з метою визначення їхніх ціннісних орієнтацій та ставлення до модернізації окремих аспектів професійної освіти фахівців англійської мови; спостереження та вивчення практичного досвіду закладів вищої освіти, закладів загальної середньої освіти, центрів професійного зростання вчителів, представництв асоціацій вчителів англійської мови тощо, що передбачало безпосередню участь в спостереженні освітнього процесу у формальних, неформальних та інформальних контекстах; *прогностичні*, які надають змогу сформулювати перспективні напрями використання європейського досвіду професійної освіти вчителів англійської мови у системі неперервної професійної освіти України.

Територіальні межі дослідження охоплюють 28 країн-учасниць Європейського Союзу станом на 2016 рік: Австрія, Бельгія, Болгарія, Велика Британія, Греція, Данія, Естонія, Ірландія, Іспанія, Італія, Кіпр, Латвія, Литва, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Німеччина, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Фінляндія, Франція, Хорватія, Чехія, Швеція (додаток А). Дискусійною в означеному контексті постає позиція Великої Британії після референдуму про вихід зі складу Євросоюзу, проте наразі цей процес не набув юридичної сили, тому вважаємо Велику Британію членом Європейського Союзу і досліджуємо особливості її неперервної професійної освіти на рівні з іншими країнами Євросоюзу.

Джерельну базу дослідження становлять:

– міжнародні офіційні документи і матеріали про розвиток і модернізацію неперервної освіти (Бухарестське комюніке (2012), Інчхонська декларація (2015), Паризьке комюніке (2018) та ін.), документи міжнародних організацій стосовно вчителя, його статусу, функцій, професійної освіти й

діяльності (Організація об’єднаних націй з питань освіти, науки і культури – ЮНЕСКО (UNESCO), Організація економічного співробітництва та розвитку – ОЕСР (OECD), Рада Європи (Council of Europe), Європарламент (European Parliament), Європейський профспілковий комітет освіти (ETUCE) та ін.);

– законодавчі акти, урядові постанови, інші нормативні документи в галузі освіти країн-учасниць Європейського Союзу, європейські офіційні документи, зокрема звіти, висновки, рекомендації щодо організації та розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2001), доповідь Європейської Комісії «Підготовка вчителів іноземних мов: пріоритети Європи» (2003), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009), звіт Європейської Комісії «Ключові дані щодо навчання мов в європейських школах» (2012), звіт Eurydice «Професія вчителя в Європі: практика, сприйняття і політика» (2015), звіт Європейської Комісії «Модернізація вищої освіти в Європі» (2017) та ін.);

– 20 навчальних планів та 51 програма підготовки вчителів англійської мови закладів вищої та післядипломної освіти країн Європейського Союзу;

– наукові праці (монографії, дисертації, статті) вітчизняних та закордонних науковців, зокрема з наукових фондів Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Державної науково-технічної бібліотеки, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, наукометричних баз даних Scopus, Web of Science, Index Copernicus, JSTOR, Springer Link, EBSCO та ін., довідково-інформаційної бази Інтернет-мережі;

– періодичні зарубіжні видання з проблем міжнародної освіти, неперервної професійної освіти вчителів та порівняльної педагогіки, зокрема «Cogent Education», «Teacher Education and Special Education», «Teaching and Teacher Education», «Comparative Education», «Eurasian Journal of Education

Research», «English Language Teaching», «International Journal of Education and Information Studies», «European Journal of Education», «International Journal for 21st Century Education», «Teacher Development», «European Journal of Teacher Education», «European Educational Research Journal», «Professional Development in Education» та ін.;

– матеріали науково-практичних конференцій, присвячених проблемам професійної освіти вчителів англійської мови (International Conference on Teacher Education Transformative Society and Teacher Education Reform (2008), Languages in a Global World (2012), New job opportunities in translation and interpreting: challenges for university programmes and language service providers (2015), IATEFL International Conference (2016, 2018) та ін.);

– матеріали приватної переписки з представниками європейських закладів вищої і післядипломної освіти, центрів підвищення кваліфікації й професійного розвитку педагогів, а також документи й матеріали, отримані завдяки стажуванню в рамках проекту Erasmus Mundus в Університеті Порту (м. Порту, Португалія) та стажуванню в рамках проекту Erasmus + в Державній вищій школі професійної освіти імені Я. А. Коменського (м. Лєшно, Польща).

Наукова новизна результатів дослідження полягає у тому, що:

вперше розглянуто неперервну професійну освіту вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу як таку, що становить синергетичну єдність національних систем професійної освіти країн-учасниць Євросоюзу та функціонує на засадах ідеї «освіти протягом життя» (додипломна освіта → входження в професію → післядипломна освіта ↔ підвищення кваліфікації → неперервний професійний розвиток); досліджено освітню політику Європейського Союзу щодо регуляції й організації неперервної освіти вчителів англійської мови та визначено провідні економічні, соціальні та культурні тенденції розвитку означеної системи (реалізація освітньої політики в розрізі таких складових: демографічні дані та умови праці;

додипломна освіта вчителів та входження у професію; післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів; міжнародна мобільність вчителів; привабливість професії вчителя); визначено особливості функціонування системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в розрізі інтернаціоналізаційних, глобалізаційних, інтеграційних та культурних контекстів європейського освітнього простору (особливості функціонування системи в контексті інтернаціоналізації вищої освіти, складові професійної підготовки у розрізі глобальної освіти, полікультурний контекст системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови); здійснено загальну характеристику системи неперервної освіти вчителів англійської мови з погляду аналізу її основних структурних компонентів (мінімальний освітній ступінь та тривалість курсу додипломної освіти, відмінності між додипломною освітою вчителів англійської мови для початкової та основної / старшої школи, фінансові умови здобуття додипломної освіти, тенденції організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, складові змісту післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, інноваційні підходи в означеній системі); обґрунтовано специфіку організаційно-педагогічних засад (зміст, форми, методи, засоби й технології) неперервної професійної освіти вчителів англійської мови на додипломному та післядипломному рівнях, виходячи з положень комплексності та системності європейської системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови; розроблено рекомендації щодо використання європейського досвіду професійної освіти вчителів англійської мови у системі неперервної професійної освіти України (загалом 15 рекомендацій на додипломному та післядипломному рівнях);

уточнено сутність основних понять дослідження («організаційно-педагогічні засади», «вчитель англійської мови», «вчитель-носій мови», «вчитель-неносій мови», «підготовка вчителя», «професійна підготовка», «неперервна професійна освіта», «професія вчителя», «додипломна

освіта», «післядипломна освіта», «підвищення кваліфікації», «неперервний професійний розвиток», «курикулум педагогічної освіти») в контексті їхнього використання у вітчизняному, європейському та світовому науковому дискурсі; основні положення, що зумовлюють організацію, функціонування і розвиток системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу;

подальшого розвитку набули ідеї порівняльних досліджень неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Євросоюзу та в Україні; уявлення про європейські підходи щодо організації та функціонування системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови, а також можливості використання позитивного досвіду країн Європейського Союзу у вітчизняній педагогічній практиці.

Крім того, у вітчизняний педагогічний дискурс введено нові маловідомі факти й ідеї щодо неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу, обґрунтовані дослідниками з цих країн; сформовано цілісну картину неперервної професійної освіти вчителів англійської мови Євросоюзу на сучасному етапі; розкрито сутність окремих понять та представлено персоналії сучасних європейських дослідників, які займаються проблемами неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

Практичне значення одержаних результатів. Теоретичні результати, узагальнення та висновки можуть бути використані у процесі розв’язання проблем організації та функціонування неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу і в Україні. Узагальнені й систематизовані положення, фактологічний матеріал, джерельна база дослідження можуть стати основою для подальших наукових розвідок з теорії освіти, філософії освіти, порівняльної педагогіки та педагогічного прогнозування, для розширення та оновлення змісту нормативних курсів «Вступ до спеціальності», «Педагогіка вищої школи»,

«Порівняльна педагогіка», «Зарубіжні освітні системи», «Методика навчання англійської мови», «Методика викладання у вищій школі» тощо, проведення семінару-тренінгу «Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу: досвід і перспективи», подальшого використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, інноваційних технологій навчання майбутніх учителів англійської мови.

Матеріали дослідження стануть у нагоді під час розроблення нових вітчизняних стандартів та освітніх програм підготовки вчителів англійської мови, концепцій реалізації їхньої післядипломної освіти та організації підвищення кваліфікації. Крім того, результати дослідження можуть бути корисними при укладанні проектів міжнародної співпраці та академічної мобільності у сфері неперервної професійної освіти вчителів.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 834/01 від 12.04.2019), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/765 від 05.04.2019), Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем’янчука» (довідка № 031/157 від 29.03.2019), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (довідка № 10 від 15.04.2019), Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» (довідка № 87 від 24.04.2019), Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 170-а від 26.03.2019).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження представлено в доповідях на конференціях і семінарах різного рівня: *міжнародних*: «Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (Умань, 2013), «Європейські тенденції професійної підготовки сучасного вчителя» (Умань, 2013), «Three lessons in philosophy of

new technologies» (Порту, Португалія, 2015), «Changes and challenges in ELT» (Порту, Португалія, 2015), «New job opportunities in translation and interpreting: challenges for university programmes and language service providers» (Порту, Португалія, 2015), «Неперервна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 2015), «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 2015), «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» (Умань, 2016), «Розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті: здобутки, проблеми, перспективи» (Умань, 2016), «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії» (Кропивницький, 2017; 2018; 2019), «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017), «Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст» (Умань, 2017), «Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях» (Київ, 2017), «Формування особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (Умань, 2017), «Інновації в освіті: здобутки і перспективи» (Умань, 2017), «Модернізація освітнього середовища: проблеми і перспективи» (Умань, 2017), «Science and Education – Our Future» (Дубаї, ОАЕ, 2017), «Використання медіа-технологій у підготовці вчителів: європейський та вітчизняний досвід» (Глухів, 2018), «Inspiring Professional Excellence in Teaching Languages» (Бєльци, Молдова, 2018), «Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців» (Київ, 2018), «Україна і Польща: минуле, сучасне, майбутнє» (Умань, 2018), «Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст» (Умань, 2018; 2019), «Начальное образование: проблемы и решения» (Наманган, Узбекистан, 2019), «Professional Development in Teaching Contexts: Perceptions and Practices» (Бєльци, Молдова, 2019), «Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики» (Івано-Франківськ, 2019); *всеукраїнських:* «Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 2014; 2018; 2019), «Педагогічна освіта і наука: традиції, реалії,

перспективи» (Умань, 2014), «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх вчителів» (Умань, 2015), «Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація» (Мукачеве, 2016), «Етичний портрет учителя: історія та сучасність» (Хмельницький, 2016), «Професійна комунікація: мова і культура» (Житомир, 2016), «Мова і світ: сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі» (Житомир, 2017), «Теоретико-методичні засади вивчення англійської мови (партнерство школи й університету)» (Умань, 2018), «Інновації в освіті: здобутки та перспективи» (Умань, 2018), «Сучасна іншомовна освіта України та зарубіжжя: стан, виклики і перспективи» (Глухів, 2018), «Тенденції сучасної підготовки майбутніх вчителів початкової школи» (Умань, 2018), «Оптимізація процесу навчання іноземних мов у закладах вищої освіти гуманітарного та технічного напрямів» (Рівне, 2019).

Результати дослідження обговорено на засіданнях кафедри англійської мови та методики її навчання, а також Регіонального центру навчання іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (2013–2019).

Особистий внесок здобувача. У статті «Післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу: фактори та тенденції розвитку» (у співавторстві з О. І. Безлюдним, 2018) визначено основні підходи до організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови в Європейському Союзі, а також здійснено аналіз основних тенденцій в означеній сфері, особистий внесок становить 80 %. У статті «Теорія і практика застосування інноваційних інтерактивних технологій навчання в руслі концепції розвитку педагогічної освіти» (у співавторстві з О. А. Комар, 2018) проаналізовано теоретичний аспект використання інноваційних технологій навчання в руслі концепції розвитку педагогічної освіти, особистий внесок становить 65 %. У статті «Training. Theory and Methodology of the Use of Training Forms»

(у співавторстві з О. І. Безлюдним і О. А. Комар, 2019) обґрунтовано методологію та особливості застосування тренінгових форм навчання, особистий внесок становить 60 %. У статті «English language teaching and teacher training at the University of Porto and Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University: comparative analysis» (у співавторстві з Т. О. Вінг, 2017) обґрунтовано теоретичні засади дослідження та здійснено аналіз організації практичного компонента підготовки майбутніх учителів, особистий внесок становить 70 %. У методичних рекомендаціях «Асистентська практика» (у співавторстві з Н. М. Бріт, О. П. Бевз, А. С. Гембарук, 2015) розроблено організаційно-змістове наповнення асистентської практики магістрантів, особистий внесок становить 50 %. Ідеї співавторів у дисертації не використано.

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 46 публікаціях (41 одноосібна), серед яких: 1 монографія, 21 стаття, яка відображає основні наукові результати дослідження (з них 6 – у зарубіжних періодичних фахових виданнях), 20 – апробаційного характеру, 4 – додатково відображають наукові результати дослідження.

Матеріали **кандидатської дисертації** «Етнокультурна парадигматика національно-маркованих мовних одиниць» зі спеціальності 10.02.01 – українська мова, захищеної в 2009 році, в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до них, висновків, списку використаних джерел (617 найменувань, із яких – 294 іноземними мовами), 9 додатків на 45 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 509 сторінок, основний текст викладено на 381 сторінці рукопису. Дисертація має 10 таблиць, 9 рисунків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

1.1. Стан розробленості проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу

Для системи освіти України особливого значення набуває вивчення сучасного змісту та головних понять педагогічної освіти на Європейському континенті. В такому розрізі сучасна система неперервної професійної освіти вчителів англійської мови зумовлена зміною її мети, оновленим змістом, розробкою і впровадженням інноваційних комунікативних методик і підходів, осучасненням технологій навчання тощо.

Вивчення досвіду професійної освіти педагогів у країнах Європейського Союзу відкриває нові можливості для модернізації системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог європейського освітнього простору. Значний науковий інтерес становлять прогресивні здобутки країн, що демонструють, зокрема, високий рівень професійної освіти педагогів відповідно до світових стандартів; мають багаті історичні традиції освіти, що сприяє їх провідній ролі у галузі науки й освіти на регіональному і глобальному рівнях; накопичили значний досвід у галузі професійної підготовки вчителів у нових соціокультурних умовах [103, с. 4].

У сучасних міжнародних документах щодо організації професійної освіти вчителів іноземної мови, зокрема «Підготовка вчителів іноземних мов: результати Європи» (2003), «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008), доповідь Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009), звіт Європейської Комісії «Ключові дані щодо навчання мов в європейських школах» (2012),

звіт Eurydice «Професія вчителя в Європі: практика, сприйняття і політика» (2015), звіт Європейської Комісії «Модернізація вищої освіти в Європі» (2017), зазначається, що сучасні освітні трансформації мають сприяти впровадженню європейського виміру у підготовку вчителів-мовників та відповідно у процес їхнього навчання англійської мови. Втілення змін можливе виключно за рахунок розвитку співпраці та модернізації у галузі освіти вчителів іноземних мов, а особливо англійської як «лінгва франка» сучасного світу. Вчителі англійської мови повинні відповідати вимогам, що постають перед ними у контексті сучасної мовної загальноєвропейської політики. Пошук найбільш оптимальних концептуальних підходів до розв'язання проблем професійної освіти учителів англійської мови зумовлює зростання наукового інтересу до вивчення досвіду систем освіти країн ЄС [168].

Значний науковий доробок щодо методології педагогічних досліджень стосовно підготовки вчителів іноземної мови знаходимо у працях Н. Авшенюк, О. Безлюдного, Б. Вульфсона, О. Заболотної, Н. Лавриченко, О. Локшиної, О. Огієнко, Н. Ничкало, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, С. Шандрук, А. Яновського та ін.

Важливого значення для розв'язання різних аспектів проблем професійної підготовки вчителів мають праці таких науковців, як: А. Алексюк, В. Бондар, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Коберник, Н. Кузьміна, В. Кузь, В. Майборода, В. Сластьонін, М. Ярмаченко та ін.

У вітчизняній педагогічній літературі проблемі розвитку освіти у країнах Європи надається значна увага. Як засвідчив проведений аналіз, інтерес учених переважно зосереджується на дослідженні окремих змін, що відбуваються у вищій школі (В. Гаманюк, О. Голотюк, С. Деркач, О. Кучай, О. Озерська та ін.). Значний інтерес становлять праці українських науковців з проблем модернізації професійної підготовки вчителів іноземної мови у закладах вищої освіти (О. Бігіч, І. Закір'янова, Т. Зубенко, Н. Молодиченко,

С. Ніколаєва, В. Пасинок, С. Тезікова та ін.) та проблем післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів (О. Биндас, Л. Вознюк, Н. Мукан, Л. Покроєва, С. Синенко та ін.).

Значна увага науковців приділяється професійній освіті вчителів у Польщі. В. Павленко [222] аналізує напрями розвитку педагогічної думки у контексті досвіду освітньої системи Польщі в реформуванні на шляху до євроінтеграції; обґрунтовує науково-методичні рекомендації щодо можливого творчого використання прогресивних ідей польського досвіду щодо розвитку креативності вчителів з метою модернізації системи освіти України. Т. Кристопчук [171] досліджує педагогічну освіту в Республіці Польща, подає її структуру та зміст. Т. Левовицький [182] описує професійну підготовку й організацію праці вчителів у Польщі. Наукові пошуки А. Василюк [44] дають змогу познайомитися з організацією і проведенням педагогічної практики в системі професійно-педагогічної підготовки вчителів у Польщі. Дослідниця з’ясувала причини недостатнього зв’язку теорії з практикою у професійній підготовці майбутніх учителів та визначила перспективи подальшого вдосконалення практичної підготовки студентів педагогічних ЗВО України та Польщі. Ю. Янісів [322] розкриває особливості модернізації змісту вищої педагогічної освіти у Польщі. Він з’ясував засади і реалізацію оновленого «Закону про вищу освіту» (2011) з метою зближення та узгодження з єдиними європейськими вимогами щодо якісної підготовки майбутніх учителів.

Вважаємо, що досвід Польщі у якості сусіда та історичного партнера України викликає у науковців найбільший інтерес і це зумовлено рядом об’єктивних чинників (історично усталені соціально-культурні зв’язки між Україною і Польщею; доступність польської системи освіти для практичного дослідження в «польових умовах»; гранти та стипендії, які надаються польським урядом та ЗВО українським науковцям на проведення педагогічних досліджень тощо).

Значно менша кількість досліджень професійної освіти вчителів у вітчизняному педагогічному дискурсі стосується інших країн ЄС. Зокрема, менш дослідженими виявилися проблеми неперервної професійної освіти вчителів іноземних мов, зокрема англійської, це питання все ще є доволі відкритим, що й зумовило актуальність нашого наукового пошуку.

Наразі існують окремі дослідження українських учених, присвячених різним аспектам підготовки вчителів англійської мови у країнах Європи. Деякі з них подано нижче.

Так, О. Антоненко представляє педагогічній спільноті питання підготовки вчителів іноземних мов у Чеській Республіці у світлі реформування вищої освіти Європи. Н. Кошарна вивчала проблему підготовки вчителів англійської мови в закладах вищої освіти Швеції. Модернізації іншомовної педагогічної освіти в Німеччині приділяє увагу Н. Колесниченко. Л. Пуховська у своїх роботах аналізує професійну освіту країн Західної Європи в широкому контексті. Є. Процько досліджує проблему професійної підготовки вчителів англійської мови в Бельгії. Наукові доробки з проблеми підготовки учителів в Австрії представлено у доробках М. Марусинець. Досвід реформування систем педагогічної освіти в Австрії представила Л. Карташова. Доробки О. Лободи знайомлять з професійною підготовкою вчителів іноземної мови у Республіці Болгарія. Об’єкт наукових зацікавлень З. Муртазової – формування професійного мислення в майбутніх учителів англійської мови. Професійну підготовку вчителів у закладах вищої освіти Данії вивчала А. Роляк. Цікавими для педагогічної науки є наукові пошуки В Лащихіної та Ю. Несін, які, відповідно, представили розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції в другій половині XX – на початку XXI століття та організацію й управління процесом навчання в системі післядипломної освіти Франції.

Зупинимось детальніше на деяких дослідженнях, представлених вище. Дослідження О. Антоненко привертає увагу до процесу реформування вищої

педагогічної освіти в Чеській республіці, здійснено аналіз стану професійної підготовки вчителів на засадах і принципах Болонського процесу, висвітлено теоретичний і практичний досвід підготовки вчителів у закладах вищої освіти Чеської Республіки відповідно до загальноєвропейських освітніх реформ [7]; опрацьовано основні положення «Національної програми розвитку освіти в Чеській Республіці» [617]; вивчено освітні реформи у Чехії та виділено основне їх спрямування [37]; подано загальні уявлення про зміни професійної діяльності вчителів Чехії та перераховано основні компетентності учителя згідно з професійним стандартом [91].

Є. Нелін досліджує особливості підготовки вчителів початкової та середньої школи Італії в XXI столітті Аналізується роль політичних сил у прийнятті освітніх реформ. Відмічається стан педагогічної освіти Італії до підписання Болонської декларації та результат прийнятих реформ щодо створення єдиної системи підготовки вчительських кадрів [211].

Х. Кричковська дає характеристику сучасним освітнім процесам у професійній підготовці майбутнього вчителя в університетах Італії. Дослідниця описує чотирирічний курс початкової підготовки (Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, CLSFP) вчителів для дошкільних закладів та початкової школи, спеціалізовані програми з викладання у середній школі (Scuola di Specializzazione all’insegnamento secondario, SSIS), дворічний курс post-laurea тощо [173, с. 218].

Підготовка вчителів англійської мови у Швеції складається з двох блоків: спеціально-професійного і спеціально-предметного. Шкільних учителів готують у системі спеціально-професійного навчання [325; 583]. У своїх наукових розвідках Н. Кошарна зазначає, що «загальна мета спеціально-предметного блоку підготовки вчителя англійської мови передбачає формування комунікативних англомовних умінь студентів для застосування їх у вирішенні професійних завдань. У цьому контексті особливо наголошується на необхідності роботи, спрямованої на формування

у студентів національної самосвідомості і толерантного ставлення до інших мов та культур, зважаючи на той факт, що сучасна Швеція представляє собою полікультурне суспільство. Укладання програм підготовки вчителя англійської мови здійснюється за принципом систематичності та послідовності: ускладнення; формування позитивної мотивації навчання; професійної орієнтації» [164, с. 103].

Підготовка вчителів англійської мови спеціально-професійного блоку у Швеції спрямована на формування вмінь вільно формувати думку англійською мовою, на розвиток вмінь читання і письма тощо. Як зазначає Н. Кошарна, системотвірною основою змісту підготовки вчителів англійської мови є практична діяльність студентів, що розпочинається з перших днів навчання у закладі вищої освіти, а педагогічна практика є наскрізною і відбувається протягом усіх років навчання у ЗВО [163; 165].

Є. Процько, досліджуючи проблему підготовки вчителів англійської мови в Бельгії, наголошує на тому, що надзвичайно важливим для розуміння специфіки організації й функціонування системи професійної підготовки вчителів англійської мови є розкриття змісту поняття «інституційне забезпечення» та опис напрямів підготовки [247].

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає інституційне забезпечення професійної підготовки вчителів як «сукупність навчальних закладів, правомірних у забезпеченні професійної педагогічної підготовки особи до реалізації своєї кваліфікації»; а кваліфікацію – як «рівень спеціальних знань і практичних навичок, який дозволяє працівникові виконувати роботу певного ступеня складності» [47].

Підготовка вчителів англійської мови у Бельгії здійснюється за такими напрямами: вчитель у дошкільних закладах; учитель англійської мови початкової школи; вчитель англійської мови середньої школи; вчитель англійської мови вищої середньої школи [576].

Як зазначає Є. Процько, незалежно від існування різних типів освітніх

стандартів, підготовка вчителів англійської мови Бельгії спрямована передусім на формування їхньої професійної компетентності. В основу змісту професійної підготовки вчителів англійської мови у Бельгії покладено систему наукових знань, якими повинен оволодіти студент у процесі здобуття освіти, зокрема про суспільство, психологію особистості, практичні уміння і навички та способи діяльності, особистісний та професійний досвід, концепції, ідей, моделі поведінки [246].

Н. Колесниченко дослідила, що вчителів початкової та основної школи у Німеччині готують переважно у закладах вищої педагогічної освіти протягом трирічного курсу, а також у середніх спеціальних закладах освіти на базі реальної школи. Вона зазначає, що «майбутні вчителі гімназій, реальної, професійної школи здобувають освіту в університетах, вищих технічних навчальних закладах. На базовому етапі навчання протягом двох років забезпечують загальнотеоретичну підготовку кандидатів на вчительську посаду, а на основному – студентів розподіляють на два потоки. Для першого з них характерна орієнтація на практичне опанування спеціальності протягом двох семестрів, для другого – навчання передбачає теоретичну підготовку протягом чотирьох семестрів. У процесі навчання на основному етапі студент має змогу визначити коло своїх наукових інтересів, розширити і поглибити водночас наукові та практичні знання, здобуті на базовому етапі. Студенти оволодівають двома спеціальностями – основною й додатковою та можуть поєднувати вивчення двох іноземних мов» [122, с. 76–77].

У доробках О. Лободи окреслено систему освіти у Республіці Болгарія, організацію навчання іноземних мов, і англійської зокрема. Визначено окремі аспекти мовної політики держави та її впливу на розвиток сучасної іншомовної освіти Болгарії. Висвітлено особливості системи професійної підготовки вчителів іноземної мови у Болгарії. Охарактеризовано роль Британської Ради в підготовці вчителів англійської мови, а також

представлено основні компетентнісні характеристики сучасного європейського вчителя іноземних мов [190]. Як стверджує О. Кузнецова, болгарські студенти «вивчають курси з історії, культури, літератури країни, мова якої вивчається. Обов'язковим компонентом мовної підготовки студентів є вивчення граматики іноземної мови. Курси лінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики також складають зміст підготовки майбутніх учителів» [175, с. 123].

Підготовку вчителів англійської мови у Франції здійснюють «вищі педагогічні школи», які вважаються більш престижними освітніми закладами, а навчання тут зазвичай більш якісне і вузькоспеціалізоване. В. Лащихіною наведено сучасну модель підготовки педагогічних кадрів Франції, яка передбачає більш сконцентрований підхід до педагогічної освіти майбутніх учителів, використання дискусій, вправ комунікативно-діалогічного характеру, експериментальних вправ, аналізу педагогічних ситуацій. Дослідниця зазначає, що у підготовці педагогів широко використовуються проблемні методи, методи демонстрації фільмів на педагогічну тематику, мікронавчання, «міні курси», рольові ігри, моделювання, презентації проектів тощо. Вагомим досягненням системи педагогічної освіти Франції є розробка та впровадження на національному рівні кваліфікаційних стандартів на основі єдиних вимог до професійної підготовки педагогів усіх рівнів. Здобувачі кваліфікаційних дипломів мають отримати певний обсяг знань у межах визначених стандартів професійної компетентності. Основний курс навчання у «вищій школі» триває три роки. Випускники таких закладів одразу отримують ступінь магістра [180].

У закладах вищої освіти Франції для підготовки майбутніх учителів англійської мови залучають носіїв мови. Засвоєння англійської мови студентами побудоване на активній комунікації суб'єктів освітнього процесу. У змісті навчання передбачено ознайомлення з особливостями географічного розташування країни, її політичного устрою, народної творчості та творів

давніх і сучасних письменників Великої Британії. В основу навчання мови покладено культурологічний підхід. Педагогічну практику у школах студенти проходять упродовж навчання [52].

Закони «Про організацію мистецьких університетів» (1998), «Про університети» (2002), «Про вищу школу» (2005), «Про нову педагогічну освіту» (2013) тощо регламентують педагогічну діяльність в Австрійській Республіці. Основними формами організації навчальної діяльності студентів – майбутніх учителів англійської мови в Австрії, як зазначає М. Марусинець, є: «лекції, тьюторські (індивідуальні) заняття, консультаційні заняття, семінари в невеликих групах, обговорення та дебати, практичні заняття, написання рефератів. Серед активних методів навчання перевага надається моделюванню, рольовим та дидактичним іграм, грі-драматизації, мікровикладанню. Педагогічно цінними формами навчання є проблемне навчання, вільна групова дискусія, коли обговорення теми чи проблеми проводять студенти, а викладач виступає в ролі слухача, та ін. До прогресивних змін організації навчально-виховного процесу австрійських університетів та педагогічних коледжів належать індивідуально-групові: тьюторські заняття, тренінги, робота в малих групах. Обов’язковою умовою отримання престижної роботи для майбутнього вчителя іноземної мови є короткотермінове (рік або півроку) навчання у країні, мова якої вивчається» [103, с. 9].

Педагогічна освіта Данії має потужну законодавчу базу, що відповідає сучасним освітнім вимогам Євросоюзу. Тільки за останнє десятиліття прийнято ряд законів та нормативних актів: «Про зміцнення народних шкіл» (2005), «Про програми підготовки вчителя» (2006), «Про університети» (2008), «Про народні школи» (2009), «Про підготовку бакалаврів-професіоналів як вчителів народних шкіл» (2009), «Про кредитно-трансферну систему залікових одиниць» (2009) тощо, які мали суттєвий вплив на формування сучасної педагогічної освіти у країні [489; 611].

У Данії модернізація системи професійної підготовки вчителя у

закладах вищої освіти почалася ще у 80-тих роках XX століття. Вона була зумовлена специфічними внутрішніми політичними, економічними та культурними традиціями і зовнішніми впливами, що призвело до впровадження глобалізаційних та інтернаціоналізаційних тенденцій в освітній сфері країни. Означені процеси наблизили входження Данії до єдиного європейського простору, зауважує А. Роляк у своєму дослідженні [262].

Освіта в Данії розглядається як шлях до рівності та добробуту всіх громадян данського суспільства. З огляду на це, програми професійної підготовки в педагогічних коледжах наближаються до програм університетського рівня. Підсилюється предметна площина педагогічної освіти, а також відбувається процес розробки та введення практико-орієнтованої методики підготовки данського вчителя з центром у закладах загальної середньої освіти [577]. За таких умов майбутній учитель англійської мови після проходження навчання з однієї з професійних програм повинен: набути професійних вмінь, навичок і прийомів для роботи з учнями в школі; мати необхідний обсяг загальноосвітніх та спеціальних знань; володіти особистісними якостями, які відповідають професії вчителя [103, с. 21].

У представленому огляді акцентовано увагу на вивченні досвіду неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у деяких країнах ЄС як невід’ємних складових європейського освітнього простору. Зокрема, визначено, що у вітчизняному педагогічному дискурсі значна увага приділяється дослідженню проблем професійної підготовки вчителів іноземних мов, зокрема англійської, в зарубіжних країнах. З’ясовано, що досвід Польщі у якості сусіда та історичного партнера України викликає у науковців найбільший інтерес, відповідно система професійної освіти вчителів цієї країни вивчена найкраще. Досвід інших країн ЄС щодо організації неперервної професійної освіти вчителів іноземних мов, зокрема англійської, представлений у дослідженнях окремих науковців і стосується

переважно етапу професійної підготовки майбутніх вчителів у ЗВО.

Наразі вітчизняна професійна освіта зорієнтована на інтеграцію до європейської системи підготовки кваліфікованих кадрів та їхнього неперервного професійного розвитку. У якості держави Східного партнерства Україна має орієнтуватись на участь у формуванні загальноєвропейського освітнього простору і відбуватись це може лише у процесі конструктивного діалогу з ЄС. Вивчення європейського педагогічного досвіду може певною мірою слугувати орієнтиром у прогнозуванні процесів розвитку вітчизняної освіти з урахуванням особливостей нашого суспільства та тих специфічних завдань, які стоять перед педагогічною освітою України.

1.2. Концепція та методологія дослідження проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови

Концепція здійсненого дослідження ґрунтується на положенні про те, що системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови усіх країн ЄС постають комплексною єдністю, складові якої перебувають у взаємозв’язку і взаємодії та функціонують на засадах ідеї «освіти протягом життя». Елементи означеної єдності перебувають в ієрархічному та мережевому зв’язках одночасно. Ієрархічний зв’язок реалізується між загальноєвропейським та національними й регіональними рівнями; мережеві зв’язки простежуємо між системами неперервної професійної освіти країн ЄС. Розвиток та функціонування системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови зумовлені суспільно-економічними процесами в контексті глобалізаційних, інтернаціоналізаційних та інтеграційних змін, що відбуваються в Євросоюзі. Вони залежать від комплексу історичних, культурних, демографічних, економічних та політичних чинників, що склалися в кожній з країн Європейського Союзу, а також динамічних змін суспільних та індивідуальних потреб особистості. В такому ключі, з метою

вивчення провідних засад і особливостей, а також визначення перспектив використання окремих аспектів в системі неперервної освіти вчителів в Україні, неперервну професійну освіту вчителів англійської мови в ЄС розглядаємо як цілісне, системне, неперервне явище, яке складається із сукупності взаємопов'язаних структурних складових та потребує комплексного системного аналізу.

Основою для концептуального осмислення організаційно-педагогічних засад неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС є домінанта про те, що діяльність педагога постає діалектичною єдністю його професійного і особистісного начал. Виходячи з цього положення, при побудові знання про предмет дослідження враховано не лише зміст, наукові методи і принципи педагогіки, в межах якої здійснювалося вивчення неперервної професійної освіти вчителів англійської мови, а й знання педагогічної психології, соціології, культурології, що пов'язані з вивченням об'єктивних і суб'єктивних факторів, детермінант неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС.

Знання відображає дійсність і разом з тим є продуктом конструктивної роботи мислення, що відтворює зв'язки і взаємовідношення об'єктів реальності. Методологія розкриває й аналізує діяльність, яка набуває у знанні закінченої форми. Вона тісно пов'язана з гносеологією, що вивчає проблеми природи пізнавальної діяльності та її загальні характеристики. На основі цих характеристик, методологія фокусується на їхньому втіленні у конкретних пізнавальних ситуаціях і сферах пізнання. Традиційно проблеми методології розроблялися в рамках філософії, проте у зв'язку з диференціацією сучасного наукового пізнання, посиленням теоретизації наукового мислення, вдосконаленням пізнавальних засобів і методів, диференціюється і сфера методології.

Проблемним питанням методології, теоретичним аспектам здійснення педагогічних досліджень, а також різноманітним підходам до вивчення

проблеми професійної освіти вчителів присвячено праці ряду науковців, зокрема Л. Вознюк, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Колесниченко, Т. Кристопчук, Х. Кричковської, Т. Левченко, Н. Ничкало, Н. Постригач, Л. Пуховської, С. Сисоєвої, Г. Щедровицького, Т. Яценко та ін., проте подальшої розробки потребує проблема методології вивчення системи та складових неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у зарубіжних країнах, зокрема в тих, що входять до складу ЄС.

У Філософському словнику зазначено, що «сучасна методологія виконує два типи функцій. По-перше, вона виявляє зміст наукової діяльності і її взаємовідношень з іншими сферами діяльності, тобто розглядає науку з точки зору практики, суспільства, культури, людини. По-друге, розв'язує завдання вдосконалення, раціоналізації наукової діяльності… Серед проблем, що вивчає методологія, виділяються: опис і аналіз етапів наукового дослідження; аналіз мови дослідження; виявлення сфери застосування окремих процедур і методів (пояснення, доказовість, експеримент; аналіз дослідницьких принципів, підходів і концепцій, системний підхід тощо)» [305, с. 279]. У цьому ж словнику поняття «методологія» тлумачиться як: «1. Сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що використовуються у будь-якій науці; 2. Галузь знання, що вивчає засоби, передумови і принципи організації пізнавальної і практично-перетворювальної діяльності. Методологія науки вивчає наукове знання і наукову діяльність» [305, с. 278].

Трактування поняття «методологія» подається у Психологічному тлумачному словнику найсучасніших термінів як: «система принципів і сособів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему. Втілюється в організації і регуляції усіх видів людської діяльності» [248, с. 242].

У Сучасному тлумачному словнику української мови знаходимо: «Методологія [грец. Methodos – метод + logos – вчення]. 1. Вчення про науковий метод пізнання й перетворення світу; його філософська, теоретична

основа. 2. Сукупність методів дослідження, що застосовується в будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкта її пізнання» [297, с. 399].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подано таке пояснення досліджуваного поняття: «Методологія [грец. Methodos – метод + logos – вчення] вчення про науковий метод пізнання й перетворення світу; сукупність методів наукового дослідження» [47, с. 664].

Сучасні науковці (С. Гончаренко, Т. Кристопчук, С. Сисоєва та ін.) наголошують, що шлях розв'язання основних завдань педагогічного дослідження передбачає вивчення методології і теоретичних його засад.

Так, С. Гончаренко вважає, що «важливою дослідницькою процедурою при плануванні й організації дослідницького процесу є визначення методологічних основ дослідження, вибір методів його проведення і перетворення їх потім у конкретні дослідницькі методики, адекватні меті та завданням дослідження» [68, с. 66]. С. Сисоєва та Т. Кристопчук звертають увагу на те, що «визначаючи методологію, пошукувач твердить, з яких саме позицій, підходів і принципів він досліджує проблему» [277, с. 64].

При розробці методологічних основ дослідження організаційно-педагогічних засад неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС, по-перше, враховано ситуацію з розвитком педагогічного надбання європейських країн, їх культурою, традиціями, звичаями тощо; по-друге, залучено нормативні основи, на яких базується загальноєвропейська система неперервної професійної освіти вчителів англійської мови та система професійної освіти у кожній з країн Євросоюзу; по-третє, розробку методології дослідження вибудувано на міждисциплінарному вивченні проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови. Так, зміст такого знання складають уявлення про інтегрованість наук у пізнанні людини та її діяльності; поняття особистості та її розвитку (філософська методологія); ідеї про доцільність вивчення особистості в контексті життєдіяльності та рушійних сил розвитку особистості (психологічна

методологія); знання про фактори, що впливають на процеси розвитку і забезпечують ефект передбачуваності та емерджментності розвитку особистості (соціологічна методологія); побудова професійних знань педагога з можливістю і бажанням отримувати їх впродовж життя як інтегрованих характеристик особистості (методологія педагогічної науки).

На нашу думку, враховуючи мету та завдання дослідження, методологічного осмислення вимагає виникнення та існування проблем у реалізації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС, які нерідко виходять за рамки власне педагогічної дійсності та набувають соціально-філософського відтінку. Це зумовлює необхідність звернення до здобутків європейської освіти, яка вивчає освітні функції неперервної професійної освіти, вимоги соціуму до освіти в цілому, і вищої освіти зокрема, та професійної освіти вчителів англійської мови.

При такому підході очевидною стає взаємодія педагогіки з філософією та педагогічною психологією при вивченні детермінант неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС, що знайшло відображення в деяких напрямах нашого дослідження, а саме при:

- уточненні понять «неперервна професійна освіта», «неперервна професійна освіта вчителів англійської мови» та визначенні їх структурних складових як сукупності компонентів і показників;
- визначенні тенденцій, механізмів і рушійних сил неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС;
- аналізі функціонування та реалізації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС;
- розробці методів, підходів і принципів дослідження;
- укладанні рекомендацій щодо удосконалення неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні на основі досвіду країн ЄС.

При вивченні організаційно-педагогічних засад неперервної професійної

освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС, взаємодія різних суспільних одиниць проявляється у специфіці логіки, категоріального апарату та методології дослідження.

Враховуючи мету нашого дослідження, вважаємо за необхідне дослідити специфіку тенденцій розвитку та функціонування неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Євросоюзу; здійснити теоретичний аналіз проблеми підготовки вчителів англійської мови у закладах вищої освіти європейських країн; виявити особливості післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови в країнах ЄС; визначити перспективні напрями використання європейського досвіду неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в системі педагогічної освіти України.

Сучасне розуміння діяльності вчителя англійської мови, його особистісного начала у професії має теоретичне й історичне підґрунтя, тому здійснено ретроспективний аналіз питання основ неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС. Визначальною ознакою «ретроспективи» як методу пізнання є звернення до історичних фактів, орієнтація від сучасного до минулого, що дає можливість синтезувати знання про загальний характер становлення та розвитку досліджуваного явища. Звернення до генезису проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС дозволило розглянути предмет вивчення в минулому та його екстраполяцію на сучасні явища, а також побачити причини, суперечності й становлення неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС.

Зазначимо, що в рамках здійсненого педагогічного пошуку, загальноприйнятими були терміни «дослідження», «становлення», «формування», «удосконалення», які відображають сутність процесу, що характеризується керованістю, організованістю і, відповідно, передбаченістю результатів. У сучасних педагогічних дослідженнях усе частіше звертаються

до вивчення зарубіжного досвіду підготовки вчителів, зокрема й учителів англійської мови.

На основі аналізу сучасних досліджень виявлено, що у своїх роботах Л. Вознюк, Т. Левченко, Н. Постригач, Т. Яценко спираються на термін «розвиток»; доробки А. Власенко, Н. Колесниченко, Х. Кричковської спрямовані на дослідження поняття «становлення»; найбільше уваги дослідників приділяється проблемі «професійна підготовка», що відображено у працях А. Антоненко, О. Антонової, С. Деркач, О. Дубасенюк, О. Лободи, Л. Максимової, Л. Пуховської, А. Роляк, Т. Семенюк, Н. Сулим у контексті проблеми дослідження.

Відповідно до вимог, які ставляться до педагогічних досліджень, необхідно визначити, що є рушійною силою неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС. Означений концепт знаходиться у площині філософської науки та питань психології. Спираємось на філософські положення та знання психологічної сутності розвитку як системи, так і особистості в ній, які визначають закономірності суспільного буття, адже саме розуміння рушійних сил неперервної професійної освіти вчителів англійської мови стає основою для створення сприятливих умов цього процесу з погляду його становлення. Такими рушійними силами неперервної професійної освіти вчителів англійської мови є:

– *самозбереження*, оскільки людина самодостатня, вона дбає про власний розвиток і захист, використовуючи вдосконалення, пов’язані з самозбереженням (Т. Гоббс, Р. Декарт, Б. Спиноза);

– *суперечність*, що керує людиною як «суб’єктом» або особистістю, яка здійснює прогрес. На суперечність як причину розвитку вказував Г. Гегель. Він висунув ідеї про самосвідомість людини, внутрішні зміни особистості в процесі предметної діяльності, існування потреби саморозвитку людини [63]. Про суперечну природу особистості як основу для її розвитку згадували Н. Бердяєв [25], С. Рубінштейн [263] та ін.;

– *соціальна природа* людини, що проявляється у потребі зміни буття, у процесі чого змінюється не лише навколишній світ, а й сама людина (Аристотель, В. фон Гумбольдт та ін.);

– *спрямованість на майбутнє* як основний спосіб існування особистості, особливо на сучасному рівні суспільного життя (О. Безлюдний, В. Радул та ін.);

– *дух* як феномен надприродний і надсоціальний (Н. Бердяєв, В. Соловьов та ін.).

Здійснений аналіз філософської та психологічної літератури дозволив переконатися в тому, що провідним джерелом розвитку особистості в контексті неперервної професійної освіти вчителів англійської мови є суперечність.

Філософська наука спрямована на визначення джерела розвитку особистості, виходячи з її природної і соціальної сутності. На відміну від філософії, психологія вивчає розвиток особистості через внутрішні природні сили людини. У процесі дослідження проаналізовано теорію самоактуалізуючої особистості (А. Маслоу); теорією самореалізації особистості (Г. Олпорт) та ін. При визначенні психологічних механізмів розвитку професіоналізму вчителя виявлено такі провідні концепції:

– кризи ідентичності (Л. Анциферова);

– дезінтеграції свідомості (А. Леонтьєв);

– кризи розвитку особистості (Б. Зейгарник).

Постійним збагаченням особистісного в людині впродовж усього життя є саморозвиток, який можна розглядати як психічне самоствердження. У процесі набуття професійного досвіду людина набуває особистісної зрілості і, фактично, здійснює цілеспрямоване особистісне самоперетворення (М. Бердяєв, В. Розанов, В. Соловйов та ін.).

В основу дослідження покладено поняття «неперервна професійна освіта», тому спираємось на філософські твердження Ж-П. Сартра

(суб'єктивність окремого пізнання набуває значення для інших, тобто стає буттям для інших [269]) та М. Мерло-Понті (ключовою темою постає світ людської культури, взаємовідношень між людьми, що нині трактується як «інтерсуб'єктивність» [46]), які стверджували, що ідея неперервності освіти спрямована проти закінченого та завершеного в ідеалі освітнього процесу. Розглядаючи феномен «освіта», вони зверталися до аналізу свідомості, проблем автономії особистості суб'єкта, а «неперервність» віднаходили в переживаннях, способах самопізнання і діяльності людини [46; 269]. При такому розумінні неперервна освіта постає способом особистісного розвитку людини у процесі діяльності.

«Зміни у змісті й структурі освіти, на думку В. Войтенка, В. Гуменюк, А. Лавренюка, Л. Малинич, В. Мельник, мають глибинний характер і потребують розв'язання проблеми підготовки педагога, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, є суб'єктом професійного зростання, вміє досягати нових педагогічних цілей», наголошує Т. Федірчик [304, с. 27]. «Уся система середньої, вищої та післядипломної освіти педагогічних і науково-педагогічних кадрів ґрунтується на концепції неперервності освіти, яка прийнята за стратегічну в усіх цивілізованих країнах світу і реалізується шляхом: забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти; формування потреби і здатності особистості до самонавчання і саморозвитку; оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації тощо» [303, с. 38]. Таке розуміння неперервної освіти забезпечує свободу вибору й означає існування відкритої варіативної освіти, яка сприяє розвитку особистості педагога протягом професійної діяльності та забезпечує індивідуальну траєкторію розвитку.

Надання студенту, а в майбутньому і вчителю, можливості вибору власної професійної траєкторії руху у процесі професійної педагогічної діяльності є метою сучасної додипломної та післядипломної освіти, яка

формується на основі гуманістичних загальнолюдських цінностей та *особистісно-орієнтованого підходу.*

Розглядаючи природу особистісно-орієнтованого процесу неперервної професійної освіти вчителів англійської мови, звертаємось до ідей персоналізації, самоактуалізації та самореалізації особистості (А. Асмолов [10], І. Бех [28], А. Бодальов [33], Л. Виготський [59], П. Гальперін [62], В. Давидов [78], І. Кон [155], А. Леонтьєв [186], С. Рубінштейн [263; 264] та ін.). Здійснений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що визначальним фактором неперервної професійної освіти вчителів англійської мови є самоактуалізація, потребою якої є самовдосконалення та реалізація власного потенціалу.

Сучасна педагогічна наука постала перед проблемами, вирішення яких потребує комплексних зусиль педагогів, філософів, психологів, кібернетиків, фізіологів, математиків, істориків, організаторів, управлінців тощо, що стало причиною проникнення в педагогічний дискурс «системного руху» [277]. Стало зрозумілим, що однопредметний підхід до вирішення сучасних проблем педагогіки є малоефективним, що є відображенням інтегративних процесів у науці взагалі. Лише на основі надпредметних, тобто методологічних знань, можливим є успішне розуміння і вирішення складних педагогічних проблем. Таким чином, *системний підхід*, системний аналіз постав у педагогіці так само необхідним, як і в інших сферах людської діяльності.

Системні дослідження в педагогіці ґрунтуються на різних аспектах теорії систем та її застосуванні, у тому числі й на загальній теорії систем, вагомий внесок у розвиток якої зробили такі відомі вчені, як Р. Акофф [1], В. Афанасьєв [11], І. Блаумберг [32], Л. Берталанфі [27], Дж. Клір [117] та ін. Системний підхід у педагогічних дослідженнях потребує, насамперед, визначення поняття «система». Розуміння педагогічного процесу як системи потребує розкриття сутності та змісту цього поняття. Поширеним у науковій

літературі є функціональний підхід до розуміння педагогічного процесу як системи, що ґрунтується на функціональній теорії систем живих організмів, розробленій М. Сетровим, та ідеях кібернетики. Саме поява кібернетики спонукала до бурхливого розвитку і застосування системних ідей у педагогіці та інших науках. Проблеми педагогіки почали розглядатися поряд з іншими складними проблемами реального світу, а ідеї кібернетиків почали знаходити своє застосування в різних моделях навчання.

Освітній процес є досить складною системою з активним особистісним чинником. Одним із найсуттєвіших положень кібернетики є те, що, починаючи з певного порога складності, система набуває здатності саморозвитку. Отже, освітній процес не може бути повністю детермінований лише зовнішніми чинниками. У ньому, як у складній системі, виникає явище самодетермінації, тому можливими є спонтанні прояви поведінки учасників освітнього процесу, що необхідно передбачати педагогу. Освітній процес як система належить до більш загальних систем, тож його проблеми є міжсистемними. Зокрема, він пов’язаний з культурою, соціологією, історією, тому системні ідеї гуманітарних наук, якими займалися М. Каган [114], П. Гуревич [74] та ін., знаходять своє застосування при дослідженні освітнього процесу.

Проводячи системні дослідження в психології, М. Каган [113], В. Крилов [174], В. Луговий [193], В. Міхєєв [201], Л. Подоляк [233], В. Татенко [298] надавали системному підходу і системному аналізу нового змісту, створювали понятійно-категоріальний апарат, що потім було використано в педагогіці, зокрема і в здійсненому дослідженні.

Системний підхід як методологія пізнання спричиняє в контексті дослідження неперервної професійної освіти вчителів необхідність розширення його простору. Один з найяскравіших представників методології прикладних досліджень Г. Щедровицький [319] переконливо показав необхідність методологічних знань у педагогіці та інших галузях. За

допомогою системного аналізу можна здобути методологічні знання, які розкриватимуть сутність системної складності освітнього процесу, його структури як єдиного неоднорідного цілого.

Системний підхід (метод системного аналізу) передбачає розгляд усіх феноменів і процесів у їхньому взаємозв'язку, тобто зорієнтовує на розгляд педагогічних явищ з погляду таких категорій, як система, відношення, зв'язок, взаємодія. Використання цього підходу дозволяє виокремити елементи й визначити склад системи; знайти способи і фактори, які пов'язують між собою її елементи; розмежувати системотворчі, домінантні чинники; установити рівень цілісності системи; вивчити її взаємодію із зовнішнім середовищем; виявити її функції.

Системний підхід «націлено на виявлення умов стабільного функціонування, напрямів і тенденцій розвитку, з'ясування впливу соціально-економічних і соціально-культурних чинників на ці процеси в сфері освіти» [1, с. 48].

Використання такої методології дозволяє:

– виявити тенденції і суперечності розвитку;
– визначити механізми оновлення освіти;
– з'ясувати чинники впливу на цей розвиток;
– відібрати найбільш успішний досвід, засвоїти його й трансформувати у практику.

Системний підхід дозволяє побачити об'єкт (у нашому випадку неперервну професійну освіту вчителів англійської мови в країнах ЄС) як комплекс взаємопов'язаних підсистем, що об'єднані загальною метою, розкрити його внутрішні та зовнішні зв'язки. Такий підхід передбачає, що кожна система є інтегрованою цілісністю навіть попри те, що складається з окремих підсистем. Системний підхід зумовлює поступовий перехід від загального до конкретного [312]. В основі такого контексту його застосування постає кінцева мета, що полягає у здійсненні цілісного

наукового аналізу проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС та визначенні напрямів використання європейського досвіду в Україні.

Системно-діяльнісний підхід як теоретико-методологічна основа дослідження психолого-освітніх проблем вищої школи та розробки і впровадження сучасних технологій навчання у неперервну освіту відображений у працях А. Алексюка, В. Андрущенка, С. Вітвіцької, О. Дубасенюк, М. Євтуха, Г. Костюка, В. Кременя, А. Кузьминського, В. Кузя, З. Курлянд, А. Леонтьєва, С. Максименка, А. Мороза, М. Поташника, М. Ярмаченка та ін. Науковцями обґрунтовано принципове положення про те, що системний підхід постає методологічною основою дослідження неперервної професійної освіти вчителів у педагогічних закладах вищої освіти, оскільки власне підготовка майбутнього фахівця завжди має бути системою. Такий підхід до організації будь-якої діяльності, в тому числі й діяльності ЗВО з професійно-педагогічної підготовки студентів, дозволяє розглядати цю діяльність як складну динамічну систему.

У Тлумачному словнику знаходимо таке визначення: «Система [грец. systema – ціле, що складається із частин]. 1. Порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв’язком частин чого-небудь… 8. Сукупність методів, прийомів, правил, здійснення чогось» [297, с. 453].

Цілісна система – це сукупність компонентів, які при взаємодії створюють нові (інтегративні, системні) якості. Елементи системи, які реалізують свої функції (специфічні, притаманні тільки їм), є самостійними частинами, але можуть реалізувати свої функції тільки за наявності інших елементів системи. В системі елемент існує лише до тих пір, допоки виконує в ній доцільну функцію і допоки існують інші елементи системи, які здатні сприйняти цю функцію. Структура системи є її формою, а функції, які складають процеси системи, – змістом [8]. Ми вважаємо, що все

вищеперераховане також стосується системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

Системний підхід до аналізу сутності неперервної професійної освіти вчителів англійської мови зумовлює єдність всіх компонентів цього процесу, в основі якого знаходиться забезпечення неперервного інтелектуального, творчого й професійного розвитку особистості у процесі здобуття спеціальності в закладі вищої освіти та самовдосконалення протягом усього життя. Саме системний підхід є важливою теоретичною передумовою дослідження питань наукової організації освітнього процесу у вищій школі. Він передбачає забезпечення формування особистості в її цілісності, інтегрування всіх механізмів і зв'язків, що необхідні для ефективного формування професійної компетентності майбутнього вчителя, зокрема англійської мови.

Системний підхід до розгляду освітніх явищ і процесів, запроваджений до такого феномена, як неперервна професійна освіта вчителів англійської мови, дозволяє виділити її властивості, які притаманні будь-якій подібній системі: відкритість, динамічність, цілеспрямованість, багатофункціональність, розвивальність, самокерованість, самовдосконалення. Саме таке розуміння неперервної професійної освіти вчителів англійської мови постає основою для обґрунтування методологічних засад та теоретичного аналізу (А. Алексюк, В. Беспалько, Ю. Васьков, В. Галузинський, М. Євтух).

Аксіологічний підхід виходить із засад педагогічної аксіології (від грецьк. *axios* – «цінний»), яка дозволяє вивчати явища відносно виявлення їхніх можливостей задовольняти потреби студента, розв'язувати завдання гуманізації суспільства, що набуває надзвичайної значущості в підготовці майбутнього вчителя (Ю. Бабанський [12–14], Н. Гузій [73], П. Гусак [76], І. Зязюн [108], Т. Іванова [110], М. Каган [114], В. Крилов [174], В. Луговий [193], О. Маркова [195], Л. Мільто [202], О. Сухомлинська [296], О. Ярова [323] та ін.).

За слушним зауваженням Є. Бондаревської, зміст освіти, зокрема й професійної підготовки, повинен виходити з того, що саме пропонується студенту в якості предмета пізнання, роздумів, критичного ставлення, рефлексії, мотивації, перетворювальної діяльності, спілкування, переживання, подолання, досягнення тощо, а відтак охоплювати змістові й культурні цінності майбутнього вчителя [39, с. 124].

Професіографічний підхід представлений роботами А. Алексюка [2], В. Афанасьєва [11], Ю. Васькова [45], В. Загвязінського [98; 99], О. Мороза [205], Н. Ничкало [213], В. Сластьоніна [281–284] та ін. Цей підхід орієнтує зміст професійної підготовки вчителя на кінцевий результат – певний комплекс ідеальних вимог до професійної діяльності та передбачає здобуття професійно-значущих якостей особистості, необхідних у подальшій професійній діяльності.

Означений підхід орієнтує дослідження на пошук засобів забезпечення системою професійної підготовки досягнення вчителями англійської мови найвищих показників в особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності й педагогічній творчості, підґрунтям яких є професійно-педагогічна культура. Якість учительської праці визначається показниками не лише економічної, а й соціальної ефективності, тож, вивчаючи зміст професійної освіти, орієнтуємося на досить незначний інваріантний компонент (власне педагогічна, психолого-педагогічна й управлінська складові) і доволі значний змістовий компонент, взаємозалежний зі спеціалізацією та специфікою динамічної педагогічної реальності.

Компетентністний підхід передбачає конкретизацію аксіологічного, мотиваційного, операційного, когнітивного, рефлексивного та інших складових результатів навчання, він розкритий у численних працях сучасних вчених, зокрема А. Богуш, Н. Бібік, О. Безлюдного [20; 21], В. Бондаря, Ю. Закаулової [101], І. Зимньої, В. Краєвського, В. Кременя [168; 169], В. Лугового [193], О. Пометун, А. Хуторського та ін. Компетентністний

підхід передбачає побудову змісту та логіки професійної освіти відповідно до сукупності значеннєвих орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності студентів стосовно певного кола об’єктів реальності, необхідних для здійснення особистісної й соціально-значущої продуктивної діяльності. Цей підхід застосовуємо до вивчення особливостей, чинників, суперечностей у формуванні професійної компетентності у неперервній професійній освіті вчителів англійської мови.

Конструювання освітнього процесу в сучасній педагогічній літературі розглядається з двох боків: навчання через інформацію і навчання через діяльність, вказує Д. Чернилевський [308]. У праці А. Вербицького [49] подано визначення контекстного навчання як концептуальної основи інтеграції різних видів діяльності студентів (навчальної, наукової, практичної). Він виявив форми організації діяльності студентів у контекстному навчанні: навчальна діяльність академічного типу – квазіпрофесійна діяльність – навчально-професійна діяльність. Особливу роль у контекстному навчанні відіграють активні форми й методи навчання, що спираються не тільки на процеси сприйняття, пам’яті і уваги, а передусім на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування [274, с. 27].

Змістові характеристики професії вчителя, її багатоаспектність передбачають підготовку вчителя не у якості спеціаліста з окремого предмета, а як кваліфікованого багатогранного фахівця з високим рівнем культури, який належним чином може здійснювати формування індивідуальності учня. В. Сластьонін [284] визначає сутність професійної підготовки до педагогічної діяльності як складний синтез тісно взаємопов’язаних структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного.

Цей процес детермінується з погляду складного психологічного утворення, що включає формування таких компонентів [208, с. 297]:

– *мотиваційний* (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї);

- *орієнтаційний* (знання, уявлення про особливості й умови професійно-педагогічної діяльності, її вимоги до особистості вчителя);
- *операційний* (володіння засобами, прийомами й методами професійно-педагогічної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками, процесами аналізу, синтезу);
- *вольовий* (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків);
- *оцінний* (самооцінка своєї професійної підготовленості й відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам).

Формуванню усіх вказаних вище якостей сприяє *технологічний підхід* до неперервної професійної освіти вчителів англійської мови. Визначимось власне з поняттям «технологія». У Словнику іншомовних слів зазначено, що «технологія – це сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів, надання послуг; процеси, що супроводять ці види робіт» [285, с. 573]. У Великому тлумачному соціологічному словнику дається ширше трактування: «Технологія (technology) – практичне застосування знань і використання методів у виробничій діяльності. Цей термін відображає такий аспект технології, як соціальний продукт, що охоплює «металеві вироби» рук людських у вигляді інструментів і машин, а також знання та ідеї, які включено у різні види виробничої діяльності…» [48, с. 345].

В середині 60-тих років XX століття зміст поняття «технологія» викликав широке зацікавлення у зарубіжній педагогічній науці, де було визначено два напрями його тлумачення залежно від країни (Велика Британія, США, Франція, Італія, Японія). Перший напрям передбачав необхідність застосування засобів програмованого навчання і технічних засобів (technology in education), другий напрям – підвищення ефективності організації освітнього процесу (technology of education), а також приведення у відповідність педагогічної практики до результатів стрімкого розвитку

технологій. Таким чином, перший напрям було визначено як «технічні засоби в навчанні», другий, що виник трохи пізніше, як – «технологія навчання», або «технологія освітнього процесу» [72, с. 124].

Дослідники проблем організації освітнього процесу, на основі теоретичних знань про роль і функції здобувача освіти та його взаємодію з іншими учасниками та елементами освітнього процесу, вдалися до використання терміну «технологія». Так, британські дослідники Ф. Персивал і Г. Еллінгтон визначають технологію навчання як «більш ретельне подання усіх аспектів побудови ситуацій навчання», що передбачає «застосування будь-яких методів і технік навчання, які є найбільш адекватними для досягнення цілей, поставлених перед тими, хто навчається», а її роль вбачають у «наданні допомоги в усілякому підвищенні ефективності процесу навчання» [539, с. 13].

У Словнику-довіднику педагогічних і психологічних термінів «технологію навчання» визначено як «системний підхід (метод) створення, застосування й визначення процесу навчання з урахуванням об’єктивних і суб’єктивних факторів» [64, с. 102].

Будь-яка технологія (початок процесу ↔ хід процесу ↔ кінець процесу) складається з послідовного використання методів для досягнення успішного результату. У нашому випадку це відбувається в неперервній професійній освіті вчителів англійської мови.

Уявлення про оптимальний комплекс методів завжди конкретне (неуніверсальне). Те, що для одних умов є вдалим, ефективним, для інших умов, іншої теми, іншої форми навчальної роботи може бути непридатним. Для здійснення оптимального добору методів навчання, їх ефективного поєднання, вчителю необхідно, окрім вищеназваного, знати всі методи, що існують у педагогіці, їх цілісну кваліфікацію.

Чим ширше уявлення вчителя про багатогранність методів, чим багатосторонніше його спілкування з учнями, чим глибше знання педагогом

змісту основ наук, тим більш живим, дієвішим і усвідомленим, а тому й оптимальним, буде комплекс обраних методів. На думку Ю. Бабанського, «…подібний підхід до вибору методів навчання упереджує вчителів як від абсолютизації окремих методів, так і від необґрунтованої відмови від вибору провідного, домінуючого на конкретному уроці метода» [12, с. 99–101]. За І. Лернером, «учителю слід ознайомитися з дослідницькою практикою у відповідальній науковій галузі, виявити комплекс дослідницьких методів, прийомів і методик, доступних для використання в навчально-дослідницькій діяльності школярів. Йому варто розробити для школярів систему завдань, що потребують застосування досліджень для відповідних проблем. Велике значення має розробка системи питань і алгоритмів, що стимулюють учнів до участі в навчальних дослідженнях. Потрібно розробити і положення про інструментарій для досліджень з конкретного предмета, дібрати відповідну літературу. Особливої уваги педагога потребує формування дослідницьких умінь і навичок учнів відповідно до особливостей предмета» [187, с. 57].

В контексті розкриття методології дослідження, важливими постають ідеї В. Онищука щодо впливу психічного стану учасників освітнього процесу на результати навчання. Він наголошує на необхідності вивчення і врахування психологічних особливостей здобувачів освіти. Вчитель, у свою чергу, керує мотивами навчання, має «велике самовладання і самоконтроль, щоб подолати вияви негативного психічного стану на уроці». Актуальними є й деякі етичні вимоги до уроку, запропоновані вченим, зокрема його думки, що вчитель має «додержуватись педагогічного такту, створювати атмосферу доброзичливості; поєднувати серйозну і напружену працю з жартом, дотепним словом» [219, с. 76].

Оскільки урок є технологічним плацдармом і оцінка підготовки вчителя англійської мови фактично окреслюється його фаховою діяльністю, у дослідженні ми приділяємо певну увагу технологічному підходу.

На нашу думку, *діяльнісний підхід* відіграє ключову роль у неперервній професійній освіті вчителів англійської мови як у європейських країнах, так і в Україні.

На думку О. Мороза, підготовка вчителя має спрямовуватися на забезпечення: «психологічної готовності до професійної діяльності (потреба в педагогічній діяльності, внутрішнє сприйняття вимог діяльності; усвідомлення співвідношення своїх особистісних якостей вимогам діяльності; усвідомлення мотивації особистих прагнень до цієї спеціальності); теоретичної готовності до педагогічної діяльності (наявність глибоких знань основ наук, високого рівня розвитку, підготовка до конкретної галузі знань, обізнаність із вимогами до спеціальності та до особистісних якостей і здібностей учителя); практичної готовності (вміння планувати та організовувати навчально-виховну роботу, володіння засобами та методами навчання і виховання школярів, уміле застосування наявних знань, формування нових умінь і навичок, наявність індивідуального підходу до кожного учня); ідейно-політичної готовності, світогляду, загальної та педагогічної культури; певного рівня розвитку педагогічних здібностей, що вбирає в себе педагогічну спостережливість, педагогічну уяву, вимогливість як рису характеру, педагогічний такт, організаторські здібності; професійно-педагогічної спрямованості особистості, яка характеризується як стійкий інтерес до професії у поєднанні з суспільною і пізнавальною активністю, що відображається у прагненні й готовності відповідально виконувати свої педагогічні обов’язки» [205, с. 112].

Засновник української психологічної школи Г. Костюк обґрунтував положення про важливість забезпечення діяльності особистості в єдності трьох її складових: мотиваційної, змістової та операційної, оскільки вони «взаємопов’язані, залежать одна від одної, але кожна з них вимагає до себе спеціальної уваги, в тому числі й у педагогічному керівництві діяльністю» [162, с. 17].

На основі вивчення суб'єктної діяльності, Г. Костюк виокремлює активність особистості як принципово важливу властивість індивіда. У розрізі ідеї активності він визначає процес навчання як «прояв активності учня, спрямованої на засвоєння певних знань, набуття умінь і навичок» [162, с. 26]. На основі аналізу людської діяльності у контексті ідеї активності та процесу розуміння він визначає функціональні можливості індивіда, що регулюють його діяльність.

Теорія діяльнісного підходу спирається на уявлення про цілісну структуру людської діяльності (потреби – мотиви – цілі – умови – дії – результати) і пов'язує процес активного засвоєння здобувачем освіти знань і вмінь, зокрема і у процесі навчання, з мотивованим і цілеспрямованим розв'язанням задач (проблем). Розв'язання будь-якої задачі полягає у пошуку, відборі та застосуванні дій, за допомогою яких задані умови перетворюються у процесі діяльності задля досягнення результату.

Розробниками окремих напрямів діяльнісної теорії запропоновано різні підходи до ефективного навчання через акцентування різних аспектів структури діяльності (теорія змістового узагальнення Д. Ельконіна – В. Давидова, теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна – Н. Тализіної, теорія соціального навчання А. Бандури – Е. Маккобі, когнітивна теорія учіння Д. Брудера – С. Пайперта) [228, с. 22]. Сукупність цих підходів відображено на рисунку 1.1.

З огляду на зміст діяльнісного підходу та особливості його реалізації, визначаємо результат підготовки майбутніх учителів англійської мови до професійної діяльності – навчати учнів англійської мови та культури – як складову їхної професійної підготовки до педагогічної діяльності у цілому. Організація і проведення педагогічної практики, як складової освітнього процесу, на нашу думку, дає видимі результати усієї системи професійної підготовки.

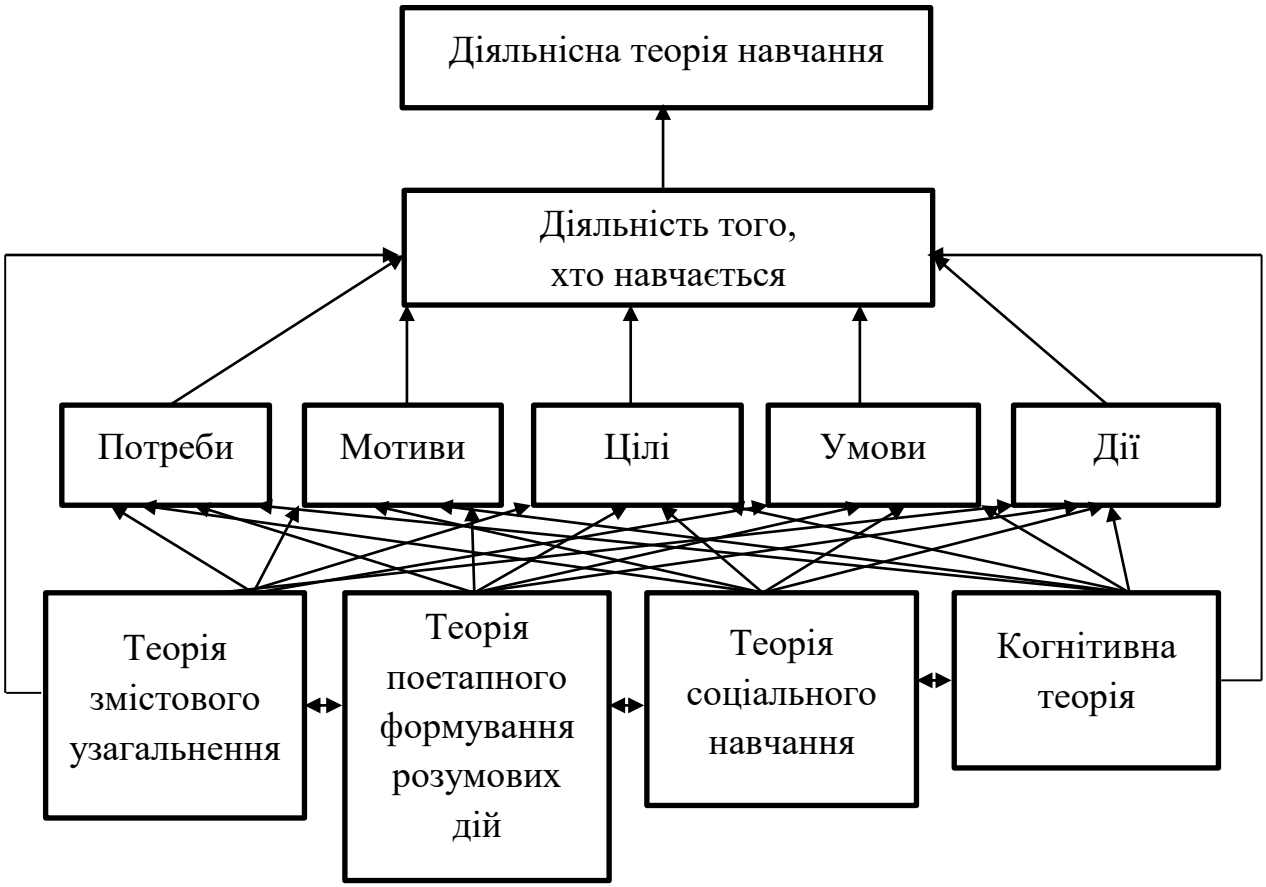


Рис. 1.1. Зміст діяльнісного підходу до навчання

Зауважимо, що саме на основі діяльнісної теорії навчання здійснено подальше виокремлення організаційно-педагогічних засад неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

Загалом, зі специфіки застосування означених вище методологічних підходів у контексті дослідження можна зробити висновок, що на організацію неперервної професійної освіти вчителів англійської мови впливає зовнішнє середовище, а саме суспільні вимоги, норми, закони; суспільне замовлення на фахівця і критерії до його відбору; організаційні і фінансові умови здійснення освітнього процесу; потреби і мотиви навчання; процес учіння та результат і оцінка для здобувачів освіти. Основними напрямами та шляхами неперервної професійної освіти та саморозвитку педагогічних кадрів фактично є здійснення суспільного замовлення та впливу

на всі складові процесів професійного розвитку і саморозвитку особистості; «розширення напрямів професійного вдосконалення та самовдосконалення в системі післядипломної науково-педагогічної освіти; виокремлення та застосування способів подолання професійних деформацій; введення до змісту навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації технологій, які дають змогу вирішувати актуальні завдання вдосконалення та самовдосконалення кадрового потенціалу» [30, с. 79–83].

Отже, у підрозділі окреслено концепцію та методологічні засади дослідження неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у зарубіжних країнах, зокрема в ЄС. Визначено поняття «методології дослідження», на основі якого виокремлено та проаналізовано ряд методологічних підходів, зокрема системний, особистісно-орієнтований, системно-діяльнісний, професіографічний, аксіологічний, компетентнісний, технологічний, діяльнісний як складових неперервної професійної освіти вчителів англійської мови. З’ясовано, що рушійними силами неперервної професійної освіти вчителів англійської мови постають: самозбереження, суперечність, соціальна природа, спрямованість на майбутнє і дух. На основі методологічних підходів зроблено висновок, що на організацію неперервної професійної освіти вчителів англійської мови впливає зовнішнє середовище, зокрема суспільні вимоги, норми, закони; суспільне замовлення; організаційні і фінансові умови освітнього процесу тощо.

На основі визначених основних методологічних і теоретичних засад, логіка дослідження вимагає аналізу основних понять і термінів, пов’язаних з дослідженням неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

1.3. Понятійно-категоріальний апарат неперервної професійної освіти вчителів англійської мови

У дослідженні використовуємо понятійно-категоріальний апарат, який відтворює термінологію і визначає сутність системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах ЄС. Згідно змісту дослідження виокремлення, на нашу думку, потребують наступні категорії:

Організаційно-педагогічні засади (organizational and pedagogical conditions). Якість професійної підготовки вчителів англійської мови напряму залежить від ряду чинників, умов, ресурсів та специфіки організації процесу неперервної професійної освіти. Варто зауважити, що в сучасній педагогічній науці підходи до трактування поняття «*організаційно-педагогічні засади*» різняться залежно від того, як дослідники трактують власне поняття «*засади*», а також значною мірою залежать від предмета та об'єкта дослідження. Зокрема, у Сучасному тумачному словнику української мови поняття «засада» тлумачиться як: «1. основа, підґрунтя чого-н; 2. вихідне, головне положення, принцип…; 3. спосіб, метод здійснення чого-н.» [297, с. 332]. Проте, таке тлумачення – доволі широке, тому в педагогічних дослідженнях набуває концептуальних інтегрованих ознак. Так, Т. Козак визначає організаційно-педагогічні засади як діяльність освітян різних рівнів, яка спрямована на реалізацію чинників, що формують сутність системи організації навчання, стимулюють свідоме засвоєння змістової складової навчальних предметів, забезпечують активність усіх учасників освітнього процесу, визначають ефективність педагогічного процесу загалом [120]. Л. Шерстюк трактує організаційно-педагогічні засади як педагогічні основи та принципи навчання разом з основними положеннями його організації [316], а в дослідженні М. Шевчука знаходимо думку про те, що організаційно-педагогічні засади – це сукупність концептуально значущих положень, які обґрунтовують пріоритетність досліджень з вивчення

передумов, визначення умов, розробки програмно-методичного й нормативного забезпечення процесу підготовки та професійного розвитку фахівців, а також створення додаткових можливостей їхньої соціально-професійної затребуваності [315].

Вважаємо, що найоптимальніше узагальнення щодо трактування поняття «організаційно-педагогічні засади» дає Л. Оружа, яка визначає їх як сукупність структурних, педагогічних, науково-методичних, матеріально-технічних умов, що характеризують та забезпечують освітній процес [220].

Серед основних організаційно-педагогічних засад неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в ЄС, що знайшли відображення у нашому дослідженні, виділяємо такі [54; 300]:

- цілісність організаційної структури неперервної професійної освіти вчителів англійської мови, її відповідність вимогам та викликам сьогодення;
- забезпечення взаємозв’язку освіти і культури у процесі фахової підготовки вчителів англійської мови з огляду на полікультурність освітнього середовища у країнах ЄС;
- наявність концепції формування професійної компетентності та неперервного професійного розвитку вчителів англійської мови;
- реалізація компетентнісного підходу до освіти вчителів англійської мови та забезпечення їхньої готовності до реалізації означеного підходу у власній освітній діяльності;
- навчально-методичне забезпечення умов для професійного зростання, професійного розвитку та саморозвитку вчителів англійської мови;
- комплексне впровадження в освітній процес інноваційних, зокрема інформаційно-комунікаційних, технологій з метою підготовки вчителів англійської мови інноваційного типу;
- наявність ефективного інструментарію для діагностики рівня професійної компетентності вчителів англійської мови.

Означені вище організаційно-педагогічні засади охоплюють основні аспекти неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС і зумовлюють інструментарій та методологію дослідження.

З огляду на означене, під «*організаційно-педагогічними засадами*» у дослідженні розуміємо умови, зміст, форми, методи, засоби, технології, моделі, що зумовлюють специфіку процесу неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

Вчитель англійської мови (English teacher / teacher of English) – людина, яка має вищу педагогічну освіту з фаху «Англійська мова» (ступінь бакалавра або магістра залежно від країни навчання й працевлаштування) та займається освітньою діяльністю у закладах середньої освіти. Загалом, в європейському розрізі вчитель – це головна постать у створенні нового образу як національної, так й інтернаціональної освіти XXI століття, оскільки він виконує складну й водночас важливу місію, яка полягає в передачі духовних надбань і цінностей від старших поколінь молодшим. Головною функцією вчителя постає виховання людини, творення особистості, передача своїх знань іншим [251, с. 38].

Однією з найголовніших рис кваліфікованого вчителя англійської мови є його знання, які, згідно з Л. Шулманом, містять такі основні складові: контентні знання; педагогічні контентні знання; загальні педагогічні знання; знання курикулуму; контекстні знання [569]. Згідно з дослідженням Р. Замані та С. Ангарі, ефективному вчителю англійської мови притаманні такі характеристики: організаційні та комунікативні навички; педагогічні знання; соціально-психологічні навички; належні мовні знання та мовленнєві навички [613]. А. Аль-Ісса виділяє такі важливі компоненти фахової майстерності вчителя англійської мови з погляду студентів: розвиток пізнавальної діяльності та критичного мислення студентів; здатність до компетентного навчання академічної дисципліни; забезпечення загального розвитку студентів; належні контентні та педагогічні контентні знання;

неперервний професійний розвиток [329].

Означені вище характеристики постають надзвичайно важливими з огляду на сучасні вимоги до вчителя англійської мови, проте в освітньому контексті не всі характеристики знаходять реалізацію на належному рівні, що залежить як від особистості вчителя, так і від його професійної підготовки. Крім того, важливого значення набуває здатність вчителя реагувати на освітні, соціальні і психологічні потреби та очікування студентів і враховувати їх у власній освітній діяльності.

Вчитель-носій мови (native English teacher) – вчитель англійської мови у закладі середньої освіти, для якого англійська мова є рідною. *Вчитель-неносій мови (non-native English teacher)* – вчитель англійської мови у закладі середньої освіти, для якого англійська мова є другою (найчастіше) або третьою.

Дихотомія «вчитель-носій мови» ↔ «вчитель-неносій мови». В останні десятиліття англійська мова стала засобом міжкультурного та глобального спілкування і характеризується як «лінгва франка» («lingua franca», ELF), тому такі країни, як США та Велика Британія, вже не вважаються єдиним джерелом стандартного варіанту англійської мови. Е. Браун вважає, що варіант англійської, яким говорить та чи інша особа, відіграє певну роль у творенні її особистості та індивідуальних якостей [362, с. 7].

У більшості освітніх контекстів учитель англійської мови як іноземної вважається основним джерелом мовної інформації та мовленнєвих умінь і навичок, проте потужний прогрес мультимедійних засобів значною мірою впливає на учнів та студентів і зменшує вагомість ролі вчителя у цьому розрізі.

В. Кук стверджує, що в освітній практиці склалася думка про те, що єдині належні моделі використання англійської мови походять від носіїв мови, і багато вчених вважають, що носіям англійської мови завжди надавався вищий статус, особливо в освітніх закладах [387]. Проте, це

питання лишається дискусійним, зокрема Р. Філіпсон пов'язує такі преференції з поняттям «оманливості носіїв мови» [540, с. 185], тобто хибністю переконання, що ідеальний вчитель англійської мови повинен бути її носієм. Дослідник відкидає умовності у цьому питанні та зауважує, що «вчителями стають, а не народжуються, не зважаючи на те, рідною є мова навчання чи ні» [540, с. 194].

С. Річардсон намагається поєднати поняття «носій англійської мови» (НАМ) та «неносій англійської мови» (ННАМ) та вивести спільне з дихотомії, зауважуючи, що 9/10 учителів англійської мови у світі є неносіями (ННАМ), а власне формулювання поняття «неносій мови» постає непродуктивним, оскільки «…термін, що відображає професійну характеристику більше, ніж 80 % вчителів англійської мови, не повинен містити заперечної частки «не» та має бути вилучений з сучасного наукового та професійного дискурсу як застарілий…» [559].

У сфері навчання англійської мови вчителі зазвичай постають або НАМ, або ННАМ, однак кількість учителів, для яких англійська є другою або іноземною мовою, значно переважає над кількістю НАМ [507]. Особливої ваги означений факт набуває для нашого дослідження, оскільки майже в усіх країнах ЄС, окрім Великої Британії (на момент дослідження проходить процес виходу з ЄС – Brexit) та Ірландії, вчителями англійської мови стають громадяни цих же країн, тобто неносії мови, які отримують належну фахову підготовку та ліцензію на освітню діяльність переважно у рідних країнах.

В розрізі диференціації НАМ і ННАМ, цікавою постає думка А. Девіса, який розмежовує два наведені вище поняття та визначає шість основних характеристик, притаманних НАМ [398; 399]:

– вони оволодівають англійською мовою у ранньому дитинстві;
– вміють належним чином застосовувати ідіоматичну граматику;
– можуть розуміти та використовувати у мовленнєвій практиці стандартний варіант англійської мови окремо від інших її варіантів;

– здатні створювати «вільний спонтанний дискурс» з великим репертуаром лексичних одиниць, у якому як під час творення, так і в процесі сприйняття НАМ демонструє широкий спектр комунікативної компетентності;
– мають чітко виражену здатність до креативного письма;
– демонструють здібності в усному та письмовому перекладі з / на рідну мову.

З іншого боку, згідно з думкою П. Медгейза [508, с. 433], ННАМ можуть бути визначені як особи, які:

– вивчали англійську мову як другу або як іноземну;
– працюють у середовищі, де англійська мова використовується як друга або іноземна;
– навчають переважно одномовну групу учнів;
– говорять тією ж рідною мовою, що й учні.

Крім того, П. Медгейз зазначає, що НАМ і ННАМ говорять англійською мовою по-різному, проте «…люди, які говорять інакше, ніж будь-яка довільна соціальна група, не говорять краще або гірше, радше роблять це по-різному. Сьогодні майже всі вчителі англійської мови та дослідники погоджуються, що порівняння означених груп демонструє передусім відмінності, а не перевагу однієї групи над іншою» [507, с. 194].

Важливим критерієм визначення якості навчання англійської мови як НАМ, так і ННАМ постає оцінка діяльності вчителя учнями та студентами. У дослідженні ставлення студентів до одномовності та якості навчання англійської мови В. Кука відображено такі характерні риси вчителя англійської мови з погляду студента [388]:

– ННАМ постають моделями вправних користувачів англійської мови у дії в класі. Вони здатні ефективно використовувати дві мови, тоді як НАМ у цьому випадку є лише моделлю чогось чужого, яким студенти ніколи не зможуть стати;

– ННАМ є прикладами людей, які стали успішними користувачами англійської мови, оскільки пройшли той самий процес, що й учні, й опанувавши іншу мову, демонструють те, що це можливо і для інших;

– ННАМ часто мають відповідну професійну підготовку та знання, зокрема підготовку, пов’язану з освітньою системою та методами навчання тієї чи іншої країни;

– ННАМ володіють англійською мовою не так вільно, як НАМ, що певною мірою сприймається як недолік.

Загалом, дослідник робить висновок, що в країнах, де англійська мова вивчається як іноземна, ННАМ отримують більш схвальне ставлення з боку учнів, оскільки постають для останніх рольовими моделями користувача англійської мови в дії [388, с. 204].

Не зважаючи на те, що питання переваги НАМ чи ННАМ у ролі вчителя англійської мови лишається дискусійним, на перший план виходить перелік якостей, які не залежать від суто мовленнєвих компетентностей та країни походження, а саме: професійні, особистісні, педагогічні та лінгвістичні якості вчителя [362].

Підготовка вчителя (teacher training / teacher education) як одна з основних категорій дослідження об’єднує процес навчання майбутнього вчителя і результат його освіти. Підготовка вчителя постає інтегративною єдністю ряду компонентів, зокрема вивчення предметів загальноосвітнього циклу, фахових предметів, психолого-педагогічних дисциплін, проходження педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти тощо. Крім того, в умовах сталого формування єдиного європейського простору вагомим аспектом підготовки вчителя постає усвідомлення останнім ідей європоцентризму, провадження педагогічної діяльності в дусі демократичних ідей та інноваційного навчання, передусім із залученням інформаційно-комунікаційних технологій.

Одним із найголовніших завдань професійно-педагогічної підготовки

майбутніх учителів постає оволодіння певним обсягом теоретичних знань з дисциплін педагогічного циклу, практичними вміннями і навичками, необхідними для роботи в школі, а також формування особистісних якостей, потрібних вчителю для співпраці з учнями у майбутньому. На думку Т. Калюжної, головною ланкою у змісті педагогічної освіти за таких умов постає теоретичний і практичний компоненти підготовки майбутнього вчителя, а власне професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів повинна містити такі компоненти [116, с. 35]:

- опанування теоретичних дисциплін педагогічного циклу;
- професійні курси;
- педагогічна практика у школі.

Беручи до уваги той факт, що підготовка майбутнього вчителя іноземної, зокрема англійської, мови відрізняється специфічним змістом структурних елементів від підготовки вчителя загалом, Т. Бочарникова виділяє такі компоненти професійної підготовки вчителя іноземної мови [38, с. 21]:

- теоретико-лінгвістична та практична мовна підготовка;
- теоретична та практична психолого-педагогічна підготовка;
- теоретична та практична методична підготовка.

Загалом, основною метою підготовки майбутнього вчителя англійської мови у ЗВО постає формування достатнього рівня його професійної компетентності, зокрема оволодіння лінгвістичною, лінгвокраїнознавчою, комунікативною, навчально-пізнавальною, лінгвометодичною та іншими компетентностями. Вони перегукуються з прийнятими Радою Європи п’ятьма ключовими компетентностями, що постають складовими професійної компетентності, зокрема:

- політичні й соціальні компетентності;
- компетентності, необхідні для життя у полікультурному суспільстві;
- компетентності, пов’язані з володінням мовами, усною та

письмовою комунікацією;

– компетентності, пов’язані зі зростанням інформатизації суспільства;
– компетентності, що стосуються здатності та бажання навчатися протягом життя.

Професійна підготовка (professional training), також у ширшому сенсі *«професійна освіта»* (professional education), постає передумовою професійного становлення педагога, що передбачається вимогами Європейської Комісії щодо акредитації і сертифікації освітніх закладів різного рівня, та передбачає вивчення навчальних дисциплін двох блоків: професійних та педагогічних (professional / pedagogical studies). Професійна підготовка – невід’ємна складова системи педагогічної освіти, яка постає цілісним, багатоаспектним структурним утворенням та окреслює основний напрям підготовки вчителя. В основних компонентах професійна підготовка є спільною для вчителів усіх спеціальностей.

Значну увагу проблемі професійної освіти вчителя іноземної, зокрема англійської, мови приділено в таких європейських документах, рекомендаціях та доповідях: Резолюції розбудови єдиного європейського освітнього простору Парламентської Асамблеєї Ради Європи (1989), рекомендації UNESCO та МОП (Міжнародна організація праці) «Становище і статус учителів» (1996), рекомендації Ради Європи «Вивчення та викладання сучасних мов у Європі» (1998), міжнародній науковій доповіді «Учителі і навчання у світі, що змінюється» (1998), «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2001), звіті «Навчання іноземних мов в європейських школах» (2001), доповіді Європейської Комісії «Підготовка вчителів іноземних мов: пріоритети Європи» (2003), науково-практичних рекомендаціях «Європейський вектор підготовки вчителів іноземних мов» (2004), дослідженні Міжнародної Академії Освіти та Міжнародного Бюро Освіти «Професійне навчання вчителя та його розвиток» (2008), звіті Європейської Комісії «Основні дані

щодо навчання іноземних мов у школах» (2008), доповіді Ради Європи «Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці» (2009), звіті Європейської Комісії «Ключові дані щодо навчання мов в європейських школах» (2012), науковій доповіді «Професія вчителя в Європі: практика, сприйняття, політика» (2015) та ін.

Неперервна професійна освіта (continuing professional education) – неперервний процес, що починається з агітації та залучення до педагогічної спеціальності студентів молодших курсів бакалаврату чи ліценціату та передбачає послідовне поєднання навчальної і професійної діяльності у закладах освіти різного рівня, професійний розвиток та самовдосконалення протягом усього життя. Неперервна професійна освіта складається з ряду тісно пов’язаних складових: базова педагогічна освіта (initial teacher education), фаза входження у професію (transition to profession), освіта вчителя без відриву від педагогічної діяльності (in-service teacher education) та підвищення кваліфікації різноманітного характеру (further education).

У широкому сенсі, неперервна освіта є інтегральним елементом життя людини, коли поєднуються базове, додаткове навчання та самоосвіта [184, с. 10]. В Енциклопедії освіти зазначено, що неперервна професійна освіта постає «постійним творчим розвитком і вдосконаленням кожної людини протягом усього життя шляхом взаємодії між знаннями, що здобуті на початкових етапах освіти, і знаннями, здобутими на наступних етапах, а також взаємодії між теоретичними і практичними знаннями, що підтверджуються компетентністю в подальшому їх практичному використанні» [95, с. 582].

При аналізі організаційно-педагогічних засад неперервної професійної освіти враховано її основні принципи, зокрема [71, с. 154]:

- охоплення освітою всього життя людини;
- розуміння освітньої системи як цілого, що об’єднує й інтегрує всі рівні та форми;

- універсальність і демократичність освіти;
- взаємозв’язок загальної, професійної та гуманітарної освіти;
- інтеграція навчальної та практичної діяльності;
- вертикальна та горизонтальна цілісність освітнього процесу впродовж життя;
- індивідуалізація навчання;
- наступність у формуванні і збагаченні творчого потенціалу особистості;
- інтердисциплінарність знань, їх якість;
- гнучкість і різнобічність знань, засобів, методик, часу і місця навчання;
- створення умов та відповідної атмосфери навчання;
- реалізація творчого та інноваційного підходів тощо.

У процесі неперервної професійної освіти вчителя важливим постає розвиток процесів саморегуляції шляхом самоспостереження, самоконтролю та самооцінки. Означені процеси реалізуються шляхом самостійного пошуку та обробки інформації, встановлення цілей, розробки програм і тактик їхньої реалізацій, забезпечення контролю над процесами, що впливають на пізнання й навчання. Провідною ідеєю за таких умов постає положення про тісну взаємодію поведінки індивіда, його пізнавальної сфери та соціального оточення [184, с. 11].

Професія вчителя (teaching profession) в педагогічній науці розглядається як вид суспільної діяльності, в якій джерелом існування людини постає володіння мистецтвом навчання та формування особистості іншої людини засобами свого фаху [95, с. 743]. Основним змістом професії вчителя постають взаємини з людьми різного віку, соціальних та етнічних груп, тому головним завданням вчителя за таких умов є діяльність, направлена на розуміння учня, задоволення його запитів і потреб, розвиток та становлення особистості тощо. Така діяльність стимулює збільшення ролі

особистісних стосунків в освітньому процесі та виводить на перший план моральні аспекти розвитку особистості.

Отримати професію вчителя у переважній більшості країн ЄС можна двома шляхами: обрати напрям основної спеціальності «Освіта» у закладі вищої освіти та отримати диплом бакалавра чи магістра (залежно від країни); отримати диплом бакалавра з будь-якої іншої спеціальності та закінчити курси післядипломної освіти (тривалість курсів залежить від країни) для отримання сертифікату вчителя, або ж отримати диплом бакалавра з будь-якої іншої спеціальності та отримати диплом магістра зі спеціальності «Освіта».

Професія вчителя передбачає діяльність як неперервний процес розв’язання завдань різного характеру та практично знаходить реалізацію в таких видах [198]:

- навчання / викладання (управління переважно пізнавальною діяльністю учнів);
- виховання (організація виховного середовища та керування основними видами діяльності, зокрема пізнавальною, вихованців із метою їхнього гармонійного розвитку);
- класне керівництво (організація навчання і виховання учнівського колективу в певному класі);
- самоосвіта і професійне вдосконалення;
- управлінська діяльність (діяльність адміністративного складу освітніх закладів);
- організаторська діяльність (різноманітні аспекти організації дитячого та юнацького руху в освітньому закладі та поза його межами);
- методична діяльність (діяльність методистів із вивчення надбань психолого-педагогічних наук і практичного педагогічного досвіду);
- позашкільна діяльність (робота в освітніх закладах позашкільного

типу, волонтерська діяльність);

– науково-дослідницька діяльність (діяльність педагогів-експериментаторів).

Означені види педагогічної діяльності переважно перегукуються у більшості освітніх систем країн ЄС та, залежно від типу освітнього закладу, знаходять конкретизацію у кожному окремому випадку вчителя.

Додипломна освіта (undergraduate education / initial teacher education). Перший, або додипломний, освітній ступінь є базовим у багатоступеневій освітній системі країн Болонського процесу. В країнах ЄС заклади вищої освіти пропонують програму додипломної (базової) освіти на здобуття трирічних або чотирирічних (бакалаврських) освітніх ступенів, проте не у кожній країні випускник з таким освітнім ступенем має право працювати на посаді вчителя. Так, в 11 країнах ЄС (Бельгія, Болгарія, Велика Британія, Данія, Ірландія, Греція, Кіпр, Латвія, Литва, Мальта, Румунія) здобуття освітнього ступеня «бакалавр» надає право працювати у закладах середньої освіти. Натомість у 15 країнах ЄС (Естонія, Іспанія, Італія, Люксембург, Німеччина, Польща, Португалія, Словенія, Словаччина, Угорщина, Фінляндія, Франція, Хорватія, Чехія, Швеція) випускник закладу вищої освіти повинен мати щонайменше освітній ступінь «магістр», аби мати право працювати у закладах середньої освіти. У двох країнах ЄС (Австрія, Нідерланди) випускники як з освітнім ступенем «бакалавр», так і «магістр» мають право працювати у закладах середньої освіти, проте з різними професійними опціями та привілеями [550, с. 32].

У ряді національних освітніх систем (Данія, Німеччина, Чехія та ін.) додипломна освіта вчителів відбувається за паралельною моделлю, що передбачає вивчення базових і фахових предметів інтегровано, у поєднанні з дисциплінами психолого-педагогічного циклу та проходженням педагогічної практики. В освітніх системах інших країн, зокрема Кіпру, Люксембургу та ін., підготовка вчителів відбувається за послідовною моделлю, за якої

професійна підготовка майбутніх вчителів розпочинається по завершенню вивчення ними циклу базових дисциплін. Водночас, більшість освітніх систем передбачає комбінацію означених вище моделей, причому переважно таке поєднання має місце на освітньому ступені «магістр» [590, с. 33].

Використання тієї чи іншої моделі, або ж комбінації обох моделей додипломної освіти вчителів, зумовлює цілі, які стоять перед майбутніми педагогами, зокрема [239, с. 32]:

- предметні компетентності;
- усвідомлення освітніх та психосоціальних потреб учнів;
- здатність здійснювати викладання дисциплінарних предметів на потужній освітній базі;
- оновлення компетентностей та знань;
- гнучкість у розвитку освітніх мотивуючих проектів;
- заохочення активної участі учнів у шкільних заходах;
- належне використання методик і ресурсів;
- створення відкритого середовища для сприяння спілкуванню з учнями та серед учнів;
- відкритість та інновації;
- належне використання інструментів оцінювання;
- професіоналізм та його постійне вдосконалення.

Післядипломна освіта (post-graduate education / further education) вважається частиною вищої освіти й включає навчання на здобуття наукового ступеня або інших кваліфікацій, що вимагає наявності диплома про вищу освіту чи ступеня бакалавра. В ширшому сенсі післядипломна освіта постає складовою освіти дорослих та забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь та навичок шляхом підвищення кваліфікації, стажування, перепідготовки або спеціалізації на основі новітніх технологій, найновіших досягнень науки та виробництва [95, с. 682].

В рамках післядипломної освіти вчителів розглядаємо і поняття

«підвищення кваліфікації» (professional development / teacher development), яке постає збільшенням ступеня усвідомлення професійних проблем і завдань, а також способів їхнього розв'язання у процесі педагогічної діяльності. Варто зазначити, що в Законі України «Про вищу освіту» (2014) ці дві категорії розглядаються у нерозривній єдності, за якої підвищення кваліфікації постає однією з форм післядипломної освіти. Так, післядипломна освіта визначається як «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду» [102]. Традиційно, підвищення кваліфікації має циклічний характер (повинно здійснюватись не рідше, ніж 1 раз на 5 років) та реалізується у таких видах [230]:

- довгострокове підвищення кваліфікації – від 72 до 216 навчальних годин;
- короткострокове підвищення кваліфікації (семінари, майстер-класи, семінари-практикуми, семінари-тренінги, авторські школи, тренінги, вебінари, круглі столи тощо) – до 72 навчальних годин;
- стажування.

Підвищення кваліфікації практикуючих учителів та тих, які відновлюють свою діяльність, відбувається переважно на довгострокових і короткострокових курсах та здійснюється у закладах вищої освіти, спеціальних установах підвищення кваліфікації, вчительських центрах і школах тощо.

Основними функціями післядипломної освіти є [95, с. 682]:

- компенсаційна (можливість отримання додаткової освіти педагогічними працівниками);
- адаптуюча (забезпечення адаптації педагогічних працівників до змін та нововведень в освітньому, соціально-економічному та

виробничому середовищі);

– розвиваюча (сприяння всебічному розвитку особистості в післядипломний період).

Варто зазначити, що європейський та світовий досвід організації післядипломної освіти активно запозичується українською системою освіти поряд із традиційними видами й формами, про що свідчать останні зміни в законодавстві та тенденції у виборі форм підвищення кваліфікації як педагогічними працівниками, та і закладами освіти.

Неперервний професійний розвиток (continuing professional development) – термін, який використовується для описання кроків, що здійснюються учителями, школами, закладами вищої освіти та органами освіти, щоб сприяти особистісному й професійному вдосконаленню вчителів [23].

Спільний проект МОН України та Британської Ради «Шкільний вчитель нового покоління» приділяє значну увагу неперервному професійному розвитку вчителів. Необхідність такого підходу зумовлюється тим, що «перехід усіх ланок освіти на компетентнісно орієнтовану модель спонукає до якісних змін у процесі неперервного професійного розвитку вчителів. Нині суспільство потребує вчителів, які є компетентними, вмотивованими, технологічно грамотними, здатними до професійної рефлексії, відкритими до змін та новацій нової української школи, готовими допомагати учням розвивати життєві уміння» [317].

Поняття неперервного професійного розвитку саме по собі багатогранне та базується на положенні про розвиток особистості на всіх етапах її життєдіяльності. Неперервний професійний розвиток постає умовою всебічного розвитку особистості, розширення її творчого потенціалу і можливостей, набуття компетентностей, особистісне та професійне удосконалення тощо [184, с. 10].

Основними принципами неперервного професійного розвитку у сучасні освітній практиці вважаються такі [509, с. 7]:

– професійний розвиток – це тривалий процес, який відбувається протягом усього життя індивіда;
– кожен індивід несе відповідальність за організацію та контроль власного професійного розвитку;
– цілі професійного розвитку повинні бути чіткими та відповідати потребам потенційних роботодавців або клієнтів, а також потребам самого індивіда, що здійснює такий розвиток;
– кожен індивід покликаний самостійно вирішувати, якими є його освітні потреби та як адекватно їх задовольнити;
– ефективність професійного розвитку залежить від його сприйняття як невід'ємної частини професійної діяльності, а не у якості додаткового тягаря чи перепони.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює зміни у традиційних підходах до неперервного професійного розвитку, тому вчителі англійської мови, яка є мовою ІКТ, мають широкий доступ до можливостей для саморозвитку. Серед основних сучасних тенденцій неперервного професійного розвитку можна виділити такі [464; 472]:

– мікронавчання за допомогою комп'ютера або смартфона (microlearning);
– змішане навчання (blended learning);
– участь в он-лайн конференціях та вебінарах (webinars);
– масові відкриті он-лайн курси (massive open online courses – MOOCs);
– альтернативна сертифікація (alternative credentialing);
– навчання в межах «особистих навчальних мереж» (personal learning networks) тощо.

Курикулум педагогічної освіти (teacher education curriculum) – формалізований пакет педагогічних курсів і їх зміст, що затверджується освітніми закладами та включає мету та завдання вивчення кожного

педагогічного курсу, основні знання про педагогічні поняття і явища, а також способи організації педагогічної діяльності тощо.

У ширшому значенні курикулум постає комплексним поняттям, що містить «основну ідею та завдання навчально-виховного процесу, зміст, концептуальні засади та навчальну діяльність в освітньому закладі; це організований план, що окреслює: зміст того, що повинні вивчати студенти; процес, через який буде здійснюватися навчально-виховна діяльність для досягнення цілей плану; середовище, в якому буде відбуватися освітній процес» [197, с. 16].

Термін «курикулум» походить від латинського *curriculum*, що має значення «програма для розвитку дітей». У сучасній англійські мові *curriculum* означає «курс навчання; навчальний план; навчальна програма» [285]. У педагогічному дискурсі англомовних країн означена категорія використовувалася на позначення навчального курсу або предмета, зміст якого традиційно знаходив відображення у базовому підручнику. З розвитком та взаємодією освітніх систем поняття «курикулум» розширилось і в сучасному академічному дискурсі відображає усі предмети, що викладаються в закладі освіти або в межах певної програми [95, с. 443].

У сучасній теорії курикулуму виділяють три підходи до з’ясування його сутності [179, с. 24–25]:

- курикулум як кінцеві цілі та завдання освіти, шляхи, засоби, способи діяльності з досягнення цілей, а також методи й засоби перевірки ефективності дій;
- курикулум як сукупність взаємопов’язаних положень, за допомогою яких осмислюють зміст навчального плану й програми, формують зв’язки між їхніми елементами, відбувається управління розвитком та оцінювання;
- курикулум як сукупність соціального досвіду, зміст освіти, який засвоює особистість.

Не зважаючи на певні розбіжності в тлумаченні поняття «курикулум», в педагогічній теорії існує інтегрована думка про означене поняття як опанування суб'єктом навчання соціального досвіду, репрезентованого цілями та завданнями в змісті освіти [179, с. 25].

Загалом, виходячи з понятійного апарату дослідження та його основних засад, а також на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових джерел, можемо сформулювати власне визначення концепту «неперервна професійна освіта вчителів англійської мови», яке використовуватимемо у нашому дослідженні: *комплексний цілісний неперервний поліфункціональний процес освіти протягом життя, який ґрунтується на засадах компетентнісної парадигми і забезпечує сталий професійний та особистісний розвиток вчителя англійської мови на усіх етапах його професійної кар'єри*. В такому ж контексті, під «організаційно-педагогічними засадами» у дослідженні розуміємо *умови, зміст, форми, методи, засоби, технології, моделі, що зумовлюють специфіку процесу неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.*

Висновки до першого розділу

1. Встановлено, що вивчення досвіду професійної освіти педагогів у країнах ЄС відкриває нові можливості для модернізації системи неперервної професійної освіти вчителів в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. З огляду на означене, здійснено аналіз міжнародних документів щодо організації неперервної професійної освіти вчителів іноземної, зокрема англійської, мови в ЄС (нормативні акти Ради Європи, Європейської Комісії та ін.; нормативні бази національних Міністерств освіти країн-учасниць ЄС; аналітичні звіти Eurydice, Etuce, Talis та ін.), а також вивчено стан дослідженості проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах ЄС у вітчизняній

педагогіній науці.

Виявлено, що значна кількість українських освітніх досліджень спрямована на вивчення польського досвіду організації та забезпечення неперервної професійної освіти вчителів, що зумовлено рядом об'єктивних чинників (соціально-культурні зв'язки між Україною і Польщею; відкритість та доступність системи неперервної професійної освіти Польщі для українських науковців; підтримка вітчизняних дослідників освіти польським урядом та ЗВО тощо), в той час, як іншим країнам ЄС приділено значно менше уваги у вітчизняному педагогічному дискурсі. Зокрема, досвід країн ЄС (Австрії, Бельгії, Болгарії, Великої Британії, Данії, Італії, Німеччини, Франції, Чехії, Швеції) щодо організації неперервної освіти вчителів іноземних мов, зокрема англійської, представлений у дослідженнях окремих науковців і стосується переважно професійної підготовки майбутніх вчителів у ЗВО або інших установах, які мають право здійснювати таку підготовку.

На відміну від проаналізованих вітчизняних досліджень, акцентовано увагу на доцільності вивчення педагогічного досвіду неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в окремих країнах ЄС як невід'ємних складових європейського освітнього простору, проте в інтегральному розрізі як практичній реалізації глобальних ідей європейськості, динамічності й полікультурності.

2. З'ясовано, що теоретичні й методологічні засади дослідження неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС ґрунтуються на трьох основних аспектах: врахуванні ситуації з розвитком педагогічного надбання європейських країн, їх культурою, традиціями, звичаями тощо; нормативних основах, на яких базується загальноєвропейська система неперервної професійної освіти вчителів англійської мови та система освіти у кожній з країн Євросоюзу; міждисциплінарному вивченні проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

Крім того, важливим визначено розуміння того, що концептуального

осмислення вимагають проблеми реалізації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС, які виходять за рамки власне педагогічної дійсності та набувають соціально-філософського відтінку. На основі означеного, методологію дослідження побудовано на засадах реалізації ряду підходів до вивчення неперервної освіти, зокрема системного, особистісно-орієнтованого, системно-діяльнісного, професіографічного, аксіологічного, компетентнісного, технологічного, діяльнісного як складових неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

Встановлено, що підґрунтям для вивчення організаційно-педагогічних засад неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС є розуміння того, що діяльність педагога постає діалектичною єдністю його професійного і особистісного начал. На основі цього положення, враховано надбання педагогічної психології, соціології, культурології, що пов’язані з вивченням факторів і детермінант неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС.

3. З огляду на методологію та зміст дослідження, визначено понятійно-категоріальний апарат, який відтворює термінологію і визначає основні концепти неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах ЄС. Згідно змісту дослідження виокремлено такі категорії: «організаційно-педагогічні засади», «вчитель англійської мови», «вчитель-носій мови», «вчитель-неносій мови», «підготовка вчителя», «професійна підготовка», «неперервна професійна освіта», «професія вчителя», «додипломна освіта», «післядипломна освіта», «підвищення кваліфікації», «неперервний професійний розвиток», «курикулум педагогічної освіти».

Сформульовано власне визначення поняття «неперервна професійна освіта вчителів англійської мови», яке відображає основні аспекти предмета дослідження й наскрізно використовується у тексті дисертації, а саме: *комплексний цілісний неперервний поліфункціональний процес освіти протягом життя, який ґрунтується на засадах компетентнісної парадигми*

і забезпечує сталий професійний та особистісний розвиток вчителя англійської мови на усіх етапах його професійної кар'єри. В такому ж контексті здійснено визначення поняття «організаційно-педагогічні засади», під якими у дослідженні розуміємо *умови, зміст, принципи, функції, критерії, що зумовлюють специфіку процесу неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.*

4. Отже, в розділі визначено основні методологічні і теоретичні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу. З огляду на означене підґрунтя та логіку дослідження, подальшого розгляду потребує система неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору, зокрема у контекстах інтернаціоналізації, глобалізації та полікультурності.

Основні результати дослідження за першим розділом дисертації висвітлено у працях автора: [128; 140; 141; 144; 151].

РОЗДІЛ 2
ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

2.1. Тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів в умовах формування європейського освітнього простору

Процес інтернаціоналізації у різних сферах суспільного життя спричиняє значний інтерес до вивчення іноземних мов, причому деякі з них, на кшталт англійської та іспанської, відіграють глобальну роль, постаючи у якості «лінгва франка». Інтернаціоналізація торгівлі та виробництва супроводжується зростанням ролі локалізації продуктів та послуг, шляхом якої корпорації, підприємства та інші організації адаптують власну діяльність до конкретної мови та культури своїх клієнтів.

Сучасне суспільство – надзвичайно мобільне, велика кількість людей перебуває у русі за рахунок міграції, роботи, навчання або відпочинку. Усе це спричиняє ще більшу потребу у знанні іноземної мови як для людей, що перебувають у русі, так і для тих, з ким вони зустрічаються з метою професійних чи особистих контактів. Новітні інформаційно-комунікаційні технології забезпечують відкритий доступ до навчальних матеріалів різними мовами, забезпечуючи тим, хто володіє іноземними мовами, ще більше переваг, та підкреслюючи функціональну обмеженість тих, хто володіє лише рідною мовою, що стає вагомою проблемою сучасного суспільства, оскільки знання та інформація набувають все більшої ваги з економічного погляду. В «суспільстві знань» лінгвістична компетентність постає ключовим чинником соціальної інклюзії [384].

Тенденції розвитку неперервної професійної освіти вчителів зумовлюються евроінтеграційними процесами, які ставлять на меті подолання бар’єрів на шляху руху продуктів, послуг та людей між країнами,

що входять до ЄС. Культурні та мовні бар'єри постають найактуальнішими, оскільки їх здолати найважче [446]. Устаткування європейської єдності на політичному рівні багато в чому залежить від підтримки й забезпечення так званої «різноманітності» (diversity), в контексті якої значення мови, як засобу комунікації, постає в один ряд з усвідомленням національної ідентичності. Саме тому ЄС підтримує вивчення усіх без виключення мов, якими розмовляють люди на його території, зокрема й регіональних мов, а також і мов країн-партнерів ЄС (див. додаток Б). Ряд рішень Ради Європи у напрямку підтримки вивчення громадянами країн-членів ЄС щонайменше двох мов на доданок до рідної є вагомим підтвердженням означеного факту.

Освіта нерозривно пов'язана з соціальним та політичним контекстом, відповідаючи на зміни системи та часто допомагаючи окреслювати інші потенційні зміни. Підготовка вчителів таким чином відіграє стратегічну роль у налаштуванні європейської освітньої системи на означені зміни, допомагаючи озброїти студентів необхідними знаннями, вміннями та навичками для ефективної на них реакції та адаптації.

Сьогодні місія вищої освіти виходить за рамки звичайної передачі знань. Роль учителя англійської мови постає надзвичайно великою в цьому контексті, оскільки його завданням є розвиток знань і вмінь учнів у сфері мови й культури, надання можливості учням розуміти навколишній світ та здійснювати комунікацію попри мовні та культурні бар'єри. Так, на думку Генерального директора UNESCO Ф. Майора, «сьогодні вища школа покликана готувати таких громадян, які б вміли віднаходити в культурних розбіжностях можливість до плідного діалогу, а не загрозу» [288, с. 22].

Це завдання – доволі складне, оскільки вимагає від вчителя передусім належної базової методичної підготовки, тобто володіння певним набором методик, технологій та підходів, постійного розвитку та самоосвіти протягом життя, а також компетентності у передачі знань та тренуванні інших людей. Завданням закладів вищої та післядипломної освіти у цьому контексті постає

визначення найнагальніших потреб суспільства та створення організаційно-педагогічних умов для забезпечення освітніх потреб як учнів, так і майбутніх учителів та підготовлених спеціалістів.

Інтеграційні процеси в Європі відкривають нові можливості для вищої професійної освіти в Україні, зокрема належні знання випускників факультетів іноземних мов педагогічних закладів вищої освіти щодо економічних, соціальних, культурних умов життя інших країн і суспільств роблять їх конкурентоспроможними на світовому ринку праці. На думку О. Джуринського, головні напрями інтернаціоналізації вищої освіти повинні бути спрямовані на об’єднання педагогічних зусиль і ресурсів; популяризацію ідей толерантності та взаємоповаги; вдосконалення системи освіти за рахунок міжнародного досвіду; забезпечення зайнятості спеціалістів з вищою освітою на міжнародному ринку праці; формування у випускників закладів вищої освіти знань та особистісних якостей, необхідних для успішного функціонування поза межами власної країни [84, с. 84–85]. За таких умов відбувається підвищення якості мобільності викладачів та студентів, розширюються горизонти вивчення іноземних мов, уніфікуються навчальні програми та дипломи тощо.

В ключі означених вище аспектів розглянемо основні віхи євроінтеграції та створення європейського освітнього простору. З моменту підписання Маастрихтського договору в 1992 році, основною метою якого була адаптація освітніх систем і підготовки кадрів до соціальних викликів, концепція ролі освіти й професійної підготовки кадрів почала постійно бути присутньою в різноманітних європейських нормативно-правових документах [196]. З середини 90-х років XX століття Європейська Комісія вибудовує свою стратегію навколо просування пріоритетної ролі людського капіталу та визначає напрями, за якими можна адаптовувати освітні системи до нової соціально-економічної ситуації.

У 1997 році було підписано Лісабонську конвенцію про визнання

кваліфікацій із вищої освіти в європейському регіоні, яка відрізнялась від попередніх подібних актів орієнтацією на перехід від загальних декларацій про наміри до конкретних правил, визначень та розмежування зобов'язань сторін та учасників. Л. Пшенична наголошує, що «Лісабонська угода декларує наявність і цінність різноманітних освітніх систем і ставить за мету створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма цінностями і здобутками національних систем освіти і науки, зможуть бути мобільними на європейському ринку праці» [255, с. 100].

Згодом, у 1998 році було підписано Сорбоннську декларацію, головною метою якої є формування відкритого європейського простору у сфері вищої освіти. Означена мета реалізовується шляхом побудови системи європейської вищої освіти зі спільною структурою освітніх ступенів, прийняття спільних визначень дипломів освітніх ступенів та циклів навчання, формування європейського простору вищої освіти, стимулювання процесу академічної мобільності тощо [289]. Таким чином, Сорбоннський процес визначив основну мету модернізації освіти – приведення у відповідність до спільних рекомендацій системи вищої освіти в Європі.

В продовження основних концепцій Сорбоннської декларації у 1999 році міністри освіти майже 30 європейських країн підписали Болонську декларацію, яка стала основним механізмом реформування вищої освіти в Європі. Її головною метою є «створення європейської зони вищої освіти та підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи у світі» [183, с. 5]. Проте, проблематика Болонського процесу не обмежується лише вищою освітою, а й постає однією з форм прояву глобалізації. Ми вважаємо, що основна мотивація означеного процесу полягає не лише у бажанні й потребі встановити міжнародну глобальну співпрацю в сфері вищої освіти, а й у глобальній конкуренції. За допомогою Болонського процесу європейські країни прагнуть успішно конкурувати передусім із системою вищої освіти США, яка приваблює абітурієнтів з Європи, Азії та інших перспективних

регіонів світу.

Реалізація основних положень Болонського процесу відбувається одночасно у різних вимірах. Так, Болонський процес постає частиною прогресуючої економіки знань, оскільки економіка будь-якої країни потребує відкритості та інтернаціоналізації свого потенціалу знань, ринку кадрів та інновацій, а також інвестицій у сферу освіти за темпами, що повинні випереджувати загальний темп зростання економіки. Не зважаючи на те, що українська економіка об’єктивно відстає по більшості означених критеріїв, Болонський процес може суттєво сприяти подоланню розриву та створенню нових можливостей, що відкриваються завдяки економіці знань [271].

Люди є найбільш універсальними суб’єктами – носіями інформації і в соціальному вимірі Болонський процес забезпечує процеси академічної мобільності, обміну інформацією і стандартизації, що є важливими складовими інформаційного суспільства. Варто зазначити, що вища освіта України зараз бере активну участь у різноманітних проектах академічної мобільності з ЄС, зокрема Erasmus Mundus, Erasmus + та ін., та не лишається осторонь у питанні обміну інформацією, знаннями та людським потенціалом.

У політичному вимірі Болонський процес продовжує власний розвиток внаслідок змін моделей влади та економічного впливу, які склалися раніше. Традиційні категорії державної влади та економіки поступаються позиціями на користь ефективного керування, конкурентної економіки, морального авторитету, привабливого міжнародного іміджу країни, якості її людського потенціалу [310]. Таким чином, Болонський процес постає як для європейських країн, так і для України, засобом підвищення власної привабливості й конкурентоспроможності у світовому масштабі, а також можливістю використання людського потенціалу як найціннішого національного ресурсу.

Реалізацію Болонського процесу в ЄС забезпечує ряд міждержавних організацій, зусилля яких спрямовані на комплексне розв’язання проблем

інтеграції вищої освіти, зокрема [255, с. 106]:

– Рада Європи (Європейська Комісія), яка займається справами вищої освіти та науки;
– Європейська асоціація університетів – організація, що представляє академічні заклади;
– Європейська асоціація закладів вищої освіти – представляє вищі школи, що не мають академічного статусу, наприклад, коледжі;
– Національні спілки студентів Європи – мережа студентських організацій, які діють у європейських країнах;
– Європейський центр вищої освіти UNESCO.

В кожній окремо взятій країні-учасниці Болонського процесу означеними вище питаннями займаються профільні міністерства, національні комісії, національні конференції ректорів, власне освітні заклади тощо.

Варто зауважити, що основні тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору пов’язані з виконанням рекомендацій Ради Європи щодо вивчення мов та їх викладання. Пріоритетними завданнями підготовки вчителів іноземної мови, як виявлено Л. Стрельченко, Кабінет міністрів Ради Європи визначає [292, с. 94–95]:

– підтримувати педагогічні освітні заклади всіх рівнів у розробці й реалізації освітніх програм, що включають лінгвістичні, дидактичні, психологічні та інтеркультурні компоненти підготовки майбутніх вчителів;

– сприяти впровадженню в зміст освіти нового підходу у викладанні іноземних мов «учитися навчатись» («learning to learn» dimension), яке постає ключовим поняттям концепції неперервної освіти;

– заохочувати викладачів закладів вищої освіти до використання нового підходу у навчанні іноземних мов, який в нормативних документах Ради Європи визначається як «автономія особи» (autonomy of learner) і постає здатністю індивіда забезпечувати самому собі незалежне ефективне навчання.

Тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору пов'язані із загальними тенденціями зміни парадигми підходів до педагогічної професії. Професія учителя постає надзвичайно важливою, оскільки забезпечує освітній процес в усіх без виключення країнах ЄС. Суспільні вимоги оптимізації внеску вчителів в освітній процес зазвичай знаходять підтримку на європейському рівні у якості пріоритету освітньої політики. Як Європейська Комісія, так і Рада Європи наголошують на необхідності покращення якості підготовки вчителів, важливості неперервної післядипломної освіти вчителів, а також створенні привабливих умов учительської професії. За таких умов особливе значення надається науковим дослідженням та проектам, які відображають позитивний досвід роботи системи підготовки та неперервної освіти вчителів, а також стратегії їхнього розвитку задля успішного протистояння викликам та проблемам у майбутньому шляхом покращення ефективності, продуктивності та значущості освітніх систем у Європі [590].

З погляду провадження ефективної освітньої політики в означеній сфері важливого значення набуває ефективна реакція на тенденції змін у таких аспектах професії вчителя:

- демографічні дані та умови праці;
- додипломна освіта вчителів та входження у професію вчителя;
- післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів;
- міжнародна мобільність вчителів;
- привабливість професії вчителя.

Загальними тенденціями у царині освітньої політики ЄС щодо демографічної ситуації є подолання гендерного дисбалансу та прагнення до «омолодження» професії вчителя. В ЄС, як і в Україні, переважно жінки обирають професію вчителя, частка чоловіків серед вчителів складає менш, ніж третину від загальної кількості. Негативною тенденцією є

той факт, що зі збільшенням віку вчителів зменшується відсоткове співвідношення чоловіків до жінок, а також зменшення відсотку чоловіків, які прагнуть опанувати професію вчителя та займатися академічною роботою у майбутньому [590, с. 19].

Загальна середня освіта в країнах ЄС забезпечується переважно державними закладами, проте умови праці у таких закладах відрізняються з погляду умов зайнятості, академічного навантаження, заробітної плати та віку виходу на пенсію. Однією зі спільних рис для більшості національних освітніх систем є тенденція до збільшення віку виходу на пенсію вчителя за вислугою років.

Додипломна освіта вчителів у ряді національних освітніх систем (Данія, Німеччина, Чехія та ін.) відбувається за паралельною моделлю, яка передбачає інтегроване вивчення предметів базового й фахового циклів разом із психолого-педагогічними дисциплінами та проходженням педагогічної практики. Ряд освітніх систем (Кіпр, Люксембург та ін.) передбачає послідовну модель додипломної освіти вчителів, за якої професійна підготовка відбувається після опанування навчальних дисциплін, викладання яких планується випускником у майбутньому [590].

В 11 Європейських країнах мінімальним рівнем завершення додипломної професійної освіти вважається отримання диплома бакалавра, в той час як у 15 державах для роботи вчителем вимагається щонайменше диплом магістра з відповідної спеціальності. Мінімальна тривалість курсу додипломної професійної освіти в середньому по ЄС складає від трьох до шести років [521]. Детальніше загальну характеристику додипломної освітивчителів англійської мови буде розглянуто в підрозділі 3.1.

Окрім знання навчальної дисципліни, майбутні вчителі повинні набути необхідних професійних умінь та навичок. У цьому ключі професійна підготовка включає як теоретичне вивчення навчальних дисциплін, так і практичну їх реалізацію в закладах середньої освіти (спостереження занять та

самостійне проведення уроків тощо).

У більшості країн Європейського Союзу тривалість професійної підготовки складає в середньому 60 кредитів ECTS, мінімальна тривалість шкільної практики як її складової становить у середньому 25 кредитів ECTS. Варто зазначити, що заклади вищої освіти мають певну свободу дій щодо видів підготовки та розподілу навчальних дисциплін у рамках професійної програми [585].

З метою якнайефективнішої підготовки вчителів до професійної діяльності, в Міжнародному огляді навчання й учіння (Teaching and Learning International Survey – TALIS) європейські дослідники розглядають інтеграцію в процес додипломної професійної освіти вчителів трьох ключових компонентів [585]:

– ґрунтовне знання навчальної дисципліни (або дисциплін), викладання якої планується вчителем у майбутньому;
– теорія навчання, що включає методичні вміння й навички, а також здатність забезпечувати підтримку учнів у процесі опанування ними навчальної дисципліни;
– практичні навички аудиторної роботи, зокрема досвід розв’язання рутинних проблем та здатність організовувати роботу учнівського колективу у різноманітних освітніх ситуаціях.

Згідно з означеним вище оглядом, 80 % учителів у ЄС, які закінчили повний курс професійної підготовки, зазначили, що зміст їхньої підготовки містив усі три ключові компоненти, і це стало важливим фактором їхньої готовності до професійної діяльності. Загалом, результати огляду свідчать про те, що як теорія, так і практика в найоптимальнішій пропорції повинні бути інтегральними компонентами змісту професійної підготовки вчителів в ЄС, який потребує постійного вдосконалення з огляду на соціально-економічні виклики сучасного суспільства [585, с. 6].

Ми з’ясували, що для молодого спеціаліста перші роки після здобуття

кваліфікації постають надзвичайно важливою віхою професійної кар'єри. Після прийняття на посаду молоді спеціалісти отримують значну частку повноважень та відповідальностей, які мають досвідчені вчителі. У більшості країн ЄС кваліфікований молодий спеціаліст, який працює у державному закладі середньої освіти, має можливість пройти фазу «входження у професію» (transition to profession) тривалістю один академічний рік. Ця фаза традиційно є обов'язковою, хоча у більшості національних освітніх систем на нормативному рівні вона визначається як рекомендована [590, с. 42].

У ряді країн (Естонія, Німеччина, Словенія та ін.) фаза «входження у професію» є рекомендованою та обмежується керівництвом із боку досвідчених учителів (mentoring). В деяких країнах (Португалія, Угорщина, Швеція та ін.) фаза «менторингу» є обов'язковою. Більше половини вчителів в ЄС брали участь у програмі «менторингу», коли розпочинали свою професійну діяльність, причому схвальне ставлення програма отримувала переважно від учителів віком до 40 років. Вчителі старшого віку, які лише розпочинають професійну діяльність, традиційно негативно ставляться до подібного способу «входження у професію» [590, с. 48–50].

У більшості країн ЄС (Австрія, Іспанія, Італія, Польща та ін.) фаза «входження у професію» є обов'язковою та складається з різноманітних видів діяльності, в тому числі й «менторингу», програми яких розробляються та впроваджуються власне закладами середньої освіти або закладами вищої освіти, що готують фахівців, або ж регіональними чи національними державними установами у сфері освіти [521].

Виявлено, що переважна більшість учителів незалежно від віку та досвіду викладання мають освітні потреби у напрямах, які дозволятимуть їм розвивати власну практику навчання учнів у плані різноманіття та інновацій. Особливо актуальними останнім часом стали напрями навчання учнів з особливими освітніми потребами, використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, забезпечення автономії у процесі вивчення

дисциплін, розвиток міжпредметних компетентностей учнів тощо. Означені напрями постають актуальними у розрізі післядипломної освіти для професійного розвитку вчителів у переважній більшості країн ЄС, у той час, як інтерес учителів до напрямів на кшталт знання та розуміння власного предмету викладання або особливостей організації курсу вивчання академічної дисципліни поступово зменшується [527]. Означені фактори свідчать про те, що вчителі переважно отримують якісну підготовку у закладах вищої освіти у плані знання предмету та його змісту, проте потребують подальшого навчання у напрямі розвитку власних професійних якостей та методик і технологій навчання.

Питання організації й забезпечення післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів у різних країнах ЄС вирішуються по-різному. Загалом, можна виділити три основних підходи [587]:

- організація післядипломної освіти самими вчителями (лише Шотландія, з виходом Великої Британії зі складу ЄС цей підхід втратить актуальність);
- участь в організації місцевого самоврядування, закладів середньої освіти та консультування з самими вчителями (Бельгія, Латвія, Угорщина та ін.);
- визначення основних пріоритетів організації післядипломної освіти (від загальних рекомендацій до обов’язкових форм) національними та регіональними освітніми установами (Греція, Італія, Франція та ін.).

Варто зазначити, що у ряді країн (Естонія, Іспанія, Португалія, Словенія) спостерігається поєднання двох останніх підходів з превалюючою роллю керівних освітніх установ в організації післядипломної освіти [590].

Ми виявили, що останнім часом спостерігається тенденція до зміни форм післядипломної освіти вчителів у країнах ЄС. Традиційні форми на кшталт тренінгів, курсів та конференцій все ще широко представлені у більшості освітніх систем, проте й нові форми післядипломної освіти

виникають і знаходять підтримку передусім серед самих учителів, зокрема ті, що менш структуровані та ґрунтуються на принципах рівності, співпраці та широкого залучення бажаючих навчатися [521]. Особливе місце в означеному контексті посідають форми післядипломної освіти, що базуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема створення мереж вчителів, покликаних сприяти професійному розвитку, менторингу та навчанню собі рівних. Детальніше означену інформацію буде представлено в розділі 4.

Формат залучення вчителів до післядипломної освіти відрізняється у різних країнах ЄС, однак спостерігається тенденція запозичення позитивного досвіду освітніми системами у плані як регулювання та рекомендацій, так і в плані конкретних практик та підходів [420]. Обсяг часу, який вчителі приділяють неперервному розвитку професійних якостей, частково залежить від статусу післядипломної освіти у конкретній національній освітній системі. Так, в країнах, де післядипломна освіта не вважається частиною виконання професійних обов’язків або не є необхідною умовою для кар’єрного зростання, спостерігається залучення вчителів нижче від середньоєвропейського, а також менша варіативність напрямів, які постають актуальними для вивчення. На противагу, в тих країнах, де післядипломна освіта є частиною професійних обов’язків вчителя та вагомим внеском у його кар’єрне зростання, існує тенденція до перевищення середніх показників залучення вчителів по ЄС [590, с. 69–70]. Важливим фактором у цьому процесі постає роль керівних органів освіти, що виражається у мінімальній кількості днів або академічних годин, необхідних вчителям для завершення курсу, або вивчення однієї чи декількох обов’язкових тем, або ж у формальному контролі процесу післядипломної освіти [529].

Проблема міжнародної академічної мобільності вчителів постає надзвичайно важливою для європейської системи неперервної професійної освіти. Так, у межах ЄС близько 30 % усіх вчителів хоча б один раз були за

кордоном щонайменше один тиждень з професійною метою. Ця кількість дещо вища у північноєвропейських та прибалтійських країнах, у переважній більшості країн ця цифра дещо нижча за середньоєвропейську. Більшість учителів наважується на участь у міжнародній академічній мобільності вже працюючи в закладах середньої освіти. Лише близько 6 % вчителів мали можливість участі у програмах мобільності під час здобуття першого освітнього ступеня, близько 4 % – як у випадку навчання, так і роботи [590, с. 86–87].

Найбільш мобільними серед усіх вчителів традиційно постають вчителі іноземної мови, проте, у процентному співвідношенні від загальної кількості вчителів іноземної мови, досвід мобільності мають лише 60 %, що на загальноєвропейському рівні вважається потенційно негативним з огляду на якість провадження освітньої діяльності у галузі.

Найчастіше участь у міжнародній мобільності вчителів зумовлюється супроводом студентів (44 %), вивченням іноземних мов (40 %) або навчанням за кордоном як складовою отримання фаху (40 %). Лише близько 20 % вчителів беруть участь в академічній мобільності з метою викладання свого предмету за кордоном [590, с. 85].

Виявлено, що національні фонди, які фінансують міжнародну академічну мобільність, існують у більшості європейських країн, з переважною кількістю у країнах Західної та Північної Європи. Проте, основним джерелом фінансування мобільності вчителів лишаються європейські грантові програми, на кшталт Erasmus +, за підтримки яких має місце мобільність близько чверті європейських вчителів. Національні та регіональні програми мобільності дають значно менше можливостей в означеному ключі, причому існування національних фондів не завжди дає в результаті високий процент мобільності вчителів [415].

Необхідність залучення кваліфікованого персоналу до професії вчителя постає одним із найголовніших пріоритетів європейської освітньої політики.

Національні та регіональні керівні органи освіти займаються моніторингом ринку праці, запроваджують рекламні кампанії з метою поліпшення образу професії вчителя, приваблення абітурієнтів на навчання на відповідних спеціальностях та молодих кваліфікованих спеціалістів – на роботу до закладів освіти різного рівня. Переважно такі кампанії базуються на соціальній рекламі у засобах масової інформації, соціальних мережах та порталах, що забезпечують практичну інформацію по навчанню та викладанню окремих навчальних дисциплін [419].

Ми з'ясували, що задоволення професією та усвідомлення вчителем цінності власної праці для суспільства постають важливими показниками привабливості праці для практикуючих вчителів. Загалом, європейські вчителі демонструють загальні тенденції задоволення професією, проте відзначають недостатньо схвальну позицію суспільства по відношенню до своєї роботи. Як правило, задоволення професією не піддається значному впливу з боку вікових, гендерних чи досвідних характеристик, проте вчителі, які задоволені умовами праці, професійним оточенням та рівнем заробітної плати (особливо це стосується молодих спеціалістів), більше задоволені професією. Крім того, іншими важливими факторами, які мають опосередковане значення в даному контексті, постають стосунки між вчителями та учнями, оцінка роботи вчителя з боку адміністрації, якість та тривалість контракту тощо [590, с. 104].

Таким чином, з'ясування провідних тенденцій розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів в умовах формування європейського освітнього простору дає можливість побачити як позитивні, так і потенційно негативні сторони процесу, здійснити кроки для подолання небажаних результатів та сформувати перспективне бачення професії вчителя у найближчому майбутньому. Останній аспект тісно пов'язаний з розробкою концепції європейського вчителя нового покоління [422; 474; 591].

З огляду на те, що у 2016 році розпочалася пілотна реалізація спільного

проекту МОН України та Британської Ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління» [317], основною метою якого є залучення передового досвіду у навчанні англійської мови та зміна парадигми професійної підготовки вчителя англійської мови у закладах вищої освіти, європейський досвід професійної підготовки вчителя іноземної мови нового покоління постає важливим та потенційно продуктивним як для порівняння, так і для запозичення прогресивний ідей та підходів.

Проблема розробки концепції підготовки вчителя іноземної мови нового покоління не є новою. Так, на початку XXI століття основні засади концепції було висвітлено у звіті дослідницької групи по проекту «Європейський вчитель іноземної мови» (European Language Teacher Project) [591]. Висновки ґрунтувалися на вивченні організації та методики навчання вчителів іноземних мов у 32 країнах ЄС та Шенгенської зони й містили пропозиції щодо удосконалення означеного процесу з огляду на інтеграційні процеси, причому рекомендації щодо вдосконалення шляхів підготовки вчителів іноземної мови стосувалися не лише дій на загальноєвропейському рівні, але й на національному та регіональному рівнях задля всебічного охоплення проблеми.

Серед пропозицій та вимог стосовно європейської інфраструктури професійної підготовки вчителя іноземної мови нового покоління виділено такі [591]:

– розробка та запровадження загальноєвропейських рекомендацій з підготовки вчителів іноземних мов (Common European Framework of Reference for Language Teacher Training – CEFR) з метою забезпечення загального розуміння процесів та компонентів підготовки вчителів іноземної мови, розробки системи оцінювання та рекомендацій щодо рівнів фахової компетентності;

– запровадження акредитаційної системи задля забезпечення можливості порівняння й співставлення основних складових процесу підготовки вчителів

іноземної мови у різних країнах, а також визначення варіативності способів отримання статусу «кваліфікованого вчителя» (qualified teacher) на європейському рівні;

– запровадження факультативної програми забезпечення якості освіти (Quality Assurance) на європейському рівні;

– створення мережі підтримки процесу підготовки вчителів іноземної мови, головним завданням якої є забезпечення визнання, довготермінової тривалості та неперервності транс-європейських проектів та грантів;

– запуск європейського ресурсного порталу, як в он-лайн, так і оф-лайн режимах, з метою забезпечення доступу до інформації та навчальних матеріалів для вчителів іноземних мов та викладачів, які готують їх до професійної діяльності;

– подальша розробка проектів подвійної кваліфікації для майбутніх вчителів іноземної мови;

– забезпечення тісної співпраці між закладами вищої освіти, які готують майбутніх вчителів іноземних мов, та партнерськими закладами середньої освіти, що забезпечують педагогічну практику та потенційне місце роботи випускникам;

– акредитація усіх курсів післядипломної освіти вчителів іноземної мови на регіональному та національному рівнях;

– створення загальноєвропейської дорадчої групи (Advisory Group on European Teacher Training) з метою співпраці з національними установами по координації ключових аспектів підготовки вчителів іноземної мови.

Відзначимо, що деякі з пунктів пропозицій та вимог стосовно європейської інфраструктури професійної підготовки вчителя іноземної мови, на кшталт запуску ресурсного порталу, запровадження акредитаційної системи, розробки та запровадження загальноєвропейських рекомендацій з підготовки вчителів іноземних мов, були досить швидко реалізовані, запроваджені у практику й дали плідні результати. Деякі з позицій не

були реалізовані або ж зазнали значних корекцій, зокрема створення загальноєвропейської дорадчої групи, у зв'язку з об'єктивними факторами як всередині ЄС, так і через вплив світових тенденцій.

Серед основних пропозицій та вимог щодо професійної компетентності та статусу європейського вчителя іноземної мови нового покоління виділено такі [591]:

- необхідність запровадження статусу «кваліфікованого європейського вчителя іноземної мови» (European Qualified Language Teacher Status), який надаватиме його носіям можливість викладати у будь-якій країні, що є членом ЄС, а також право носити звання «європейський вчитель іноземної мови» (European Language Teacher);
- майбутні учителі зобов'язані мати достатній рівень мовної компетентності, що відповідає їхньому професійному статусу – спеціаліста (рівень С1 з першої іноземної мови, рівень В2 – з другої), напівспеціаліста (рівень В2) чи неспеціаліста (рівень В1);
- необхідність запровадження статусу «європейський наставник вчителя іноземної мови» (European Language Mentor status) задля підтримки ключових спеціалістів, задіяних у процесі підготовки вчителів іноземних мов;
- майбутні учителі повинні мати досвід викладання у більш, ніж одній країні ЄС;
- вчитель-спеціаліст іноземної мови повинен бути підготовлений до викладання більше, ніж однієї іноземної мови;
- майбутні учителі зобов'язані отримувати кваліфікацію шляхом зарахування кредитів у різних освітніх закладах різних країн;
- вчителі іноземної мови повинні отримати таку методичну підготовку, яка забезпечить навчання учнів у якості європейських громадян. Відповідно, такий процес підготовки повинен мати належне методичне забезпечення;

– усі вчителі повинні бути підготовлені до інтерактивного використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

Як бачимо, зазначені вище вимоги й пропозиції торкаються різних аспектів організації професійної підготовки вчителів іноземних мов. Переважну більшість з них було вдало імплементовано європейськими закладами освіти, що здійснюють таку підготовку, зокрема вимогу достатнього рівня мовної компетентності, готовності до викладання двох іноземних мов, академічної мобільності майбутніх учителів, а також використання ІКТ у навчальному процесі. Проте, деякі з пропозицій так і не було реалізовано, зокрема запровадження статусів «European Qualified Language Teacher» (хоча сертифікований вчитель-спеціаліст може викладати у будь-якій країні ЄС) та «European Language Mentor», а також вимогу досвіду викладання у більш, ніж одній країні ЄС (наразі ця вимога має рекомендаційний характер).

Таким чином, процеси інтернаціоналізації у різних сферах суспільного життя та євроінтеграції як всередині ЄС, так і зовні, посилюють значення загальної мовної компетентності та володіння іноземними мовами. Освіта нерозривно пов’язана з означеними процесами, оскільки змушена реагувати на зміни системи та допомагати окреслювати інші потенційні зміни. Передусім це стосується системи неперервної професійної освіти вчителів, яка відіграє стратегічну роль у розвитку європейської спільноти.

Аналіз тенденцій розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів, зокрема англійської мови, в умовах формування європейського освітнього простору здійснено з урахуванням основних критеріїв, які визначає Європейська Комісія як провідні для досліджень такого формату. Зокрема, тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів розглянуто у розрізі таких ключових аспектів: демографічні дані та умови праці; додипломна освіта вчителів та входження у професію;

післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів; міжнародна мобільність вчителів; привабливість професії вчителя. Означений аналіз дав можливість побачити різні сторони процесів розвитку й реалізації неперервної професійної освіти вчителів, а також визначив подальший напрям наукового пошуку для нашого дослідження, який полягає у вивченні функціонування системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в розрізі інтернаціоналізації вищої освіти, а також в глобальному та полікультурному контекстах.

2.2. Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови у розрізі інтернаціоналізації вищої освіти

Феномен глобалізації, яким зараз характеризуються різноманітні економічні та соціальні процеси, останнім часом має значний вплив і на систему неперервної професійної освіти. Інтернаціоналізація вищої освіти постає відповіддю системи на виклики, поставлені перед нею процесом глобалізації. Водночас, інтернаціоналізація вищої освіти є й реакцією на потреби й вимоги, які глобалізація привносить до освітньої системи тієї чи іншої країни. Інакше кажучи, – це один зі способів протистояння освітнього закладу або в ширшому контексті національної системи освіти впливу глобалізації без ігнорування інституційних та національних принципів і норм. У результаті, інтернаціоналізація постає всебічним інституційним процесом змін, який має на меті інтеграцію міжнародного та міжкультурного вимірів у зміст діяльності закладів вищої освіти таким чином, аби національні та культурні особливості не зазнавали дискримінації [492, с. 3].

Ми вважаємо, що на сучасному етапі розвитку цивілізації важливо усвідомлювати, що глобалізація є багатовимірним феноменом, який охоплює економічний, політичний, соціальний, культурний та освітній виміри. Значні досягнення в галузі науки і техніки призвели до глобалізації через

інформаційний потік. За таких умов інтернаціоналізація передбачає інтеграцію міжнародного виміру в освіту, тобто глобалізація слугує каталізатором інтернаціоналізації освіти. Саме з цієї причини освітні системи все більше пристосовуються до вимог глобалізації, таких, як професійна та економічна відкритість, що спричиняє процеси перманентних змін у них [384, с. 49].

Інтернаціоналізація європейської системи вищої освіти постає важливою складовою національних стратегій розвитку освіти протягом останнього десятиліття. Становлення та реалізація національної політики у цьому розрізі залежить від того факту, що інтернаціоналізація й мобільність знаходяться серед основних завдань Болонського процесу та європейського простору вищої освіти [346]. Традиційно діяльність, пов’язана з інтернаціоналізацією, головним чином торкається мобільності студентів, проте питанням, пов’язаним з мобільністю вчителів та академічного персоналу закладів вищої освіти, останнім часом приділяється підвищена увага [415].

Головними чинниками розвитку інтернаціоналізації вищої освіти, що, зокрема, сприяли прискоренню процесу наприкінці XX – початку XXI століть, А. Сбруєва визначає [272, с. 15]:

– масовізацію вищої освіти в умовах сприятливого економічного та технологічного клімату, позначеного швидким розвитком ІКТ;

– розвиток глобальної конкуренції послуг, товарів та робочої сили. Дослідниця зауважує, що в умовах розвитку економіки знань вища освіта постає реальним виробником усіх означених факторів конкурентної боротьби: послуг, товарів і робочої сили. В контексті демографічної кризи, що має місце в ряді країн та регіонів, залучення іноземних студентів є засобом виживання як національних закладів вищої освіти, так і національної економіки загалом;

– інтернаціоналізація ринків робочої сили, які все більшою мірою набувають регіонального (передусім в Європі) та глобального характеру,

чому слугує зростаюча кількість багатосторонніх домовленостей про взаємовизнання дипломів академічних ступенів та професійних кваліфікацій, розробка міжнародних стандартів якості освіти, практика міжнародного ліцензування закладів вищої освіти тощо;

– здешевлення логістичних послуг та розширення можливостей отримання інформації через ІКТ.

Міжнародні організації, зокрема Світовий банк, UNESCO, Європейська Комісія та інші, фактично проводять політику інтернаціоналізації та глобалізації освіти. Так, UNESCO організовує та фінансує дослідження глобальних і регіональних проблем освіти, видає педагогічну літературу, інформаційні матеріали та довідники, проводить конгреси, конференції тощо. Діяльність організації націлена на сприяння «зміцненню миру і безпеки шляхом розширення співробітництва народів у галузі освіти, науки і культури в інтересах забезпечення загальної поваги, справедливості, законності і прав людини, а також основних свобод, проголошених у Статуті ООН, для всіх народів незалежно від раси, статі, мови або релігії», інакше кажучи, вся її діяльність спрямована на досягнення цих ідеалів [321]. У своїй промові 2017 року «Про стан Європейського Союзу» президент Єврокомісії Ж.-К. Юнкер представив дорожню карту з детальними основними кроками до більш об’єднаного, більш міцного та демократичного Євросоюзу. Виходячи з означеної мети, національні лідери зустрілися в Талліні (Естонія) та узгодили Порядок денний лідерів – перелік найбільш актуальних питань та викликів, яким потрібно знайти рішення до європейських виборів 2019 року. Серед найбільш актуальних питань, зумовлених глобалізацією та пов’язаних з інтернаціоналізацією, зокрема й освіти, знаходимо «забезпечення демократичних змін у різноманітних суспільних сферах; розв’язання проблеми міграції та забезпечення полікультурної освіти; створення робочих місць та належна підготовка кваліфікованих кадрів; збереження та популяризація європейських стандартів і цінностей в глобалізованому світі

тощо» [419].

Глобалізаційні процеси, що мають місце у сучасному світі та безпосередньо стосуються освіти як суспільного явища, зумовлюють розвиток у педагогічній науці цілого ряду понять та термінів, зокрема «глобалізація освіти», «інтернаціоналізація освіти», «інтеграція», «міжнародний освітній простір», «академічна мобільність» та ін., що відображають актуальні для освітніх систем процеси та стани. Аналіз сучасного українського педагогічного дискурсу, пов’язаного з інтернаціоналізацією, інтеграцією в європейський освітній простір, міжнародною академічною взаємодією, а також «Англо-українського словника освітньої лексики» [3] дозволяє класифікувати означені терміни за наступними ознаками:

– терміни, що заново увійшли в українську мову і не використовуються в іноземних публікаціях (наприклад, термін «світовий освітній простір»);

– терміни, що використовуються в українській мові та застосовуються в інших галузях знань, проте мають дещо відмінне значення в іноземному науковому дискурсі (наприклад, «кредит», «сертифікація» тощо);

– відносно нові для української мови терміни (наприклад, «глобалізація освіти», «інтеграція у світовий освітній простір» тощо).

У сучасному світовому науковому дискурсі використовується ряд визначень, які стосуються поняття «інтернаціоналізація освіти» та «інтернаціоналізація вищої освіти». Більшість з них демонструють тенденцію до окремого розгляду «внутрішньої» та «зовнішньої» інтернаціоналізації, хоча обидва означених аспекти постають взаємопов’язаними та взаємозалежними [406]. У першому випадку метою інтернаціоналізації постає розвиток міжнародної обізнаності через реалізацію навчального плану в закладі, де навчається студент, або ж проведення заходів різного формату та змістового наповнення для вчителів та академічного персоналу. У другому випадку основна увага приділяється міжнародній мобільності

студентів / вчителів / викладачів, а також реалізації різноманітних міжнародних проектів та програм [483].

Х. де Віт пропонує одне з найуніверсальніших визначень «інтернаціоналізації освіти» як процесу інтеграції міжнародного та міжкультурного аспектів в навчання, наукові дослідження та допоміжні функції освітніх закладів. На думку дослідника, таке визначення містить кілька важливих елементів [405, с. 10–11]:

– інтернаціоналізація як процес;
– інтернаціоналізація як реакція на процеси глобалізації;
– інтернаціоналізація як складна структура, що поєднує міжнародний та національний (локальний) компоненти.

Дж. Гасел-Авіла зазначає, що інтернаціоналізація становить комплексний процес інституційного перетворення, який має на меті інтеграцію міжнародного та міжкультурного аспектів у місію та діяльність закладів вищої освіти таким чином, аби вони не відокремлювалися від власної ідентичності та культури [441].

Д. Найт наголошує на тому, що власне термін «інтернаціоналізація освіти» з плином часу почав містити забагато різноаспектних кореляцій, тож у сучасному науковому дискурсі з’являються й інші терміни, на кшталт «транснаціональна освіта» або «освіта без кордонів». Проте, сутність поняття лишається об’єктивно незмінною, тому, на думку дослідниці, інтернаціоналізація на національному, галузевому та інституційному рівнях визначається як процес інтеграції міжнародного, міжкультурного або глобального виміру в мету, функцій або особливості провадження вищої освіти [484, с. 2]. Міжнародний, міжкультурний та глобальний аспекти в означеному контексті – терміни, які становлять нерозривну тріаду. Термін «міжнародний» використовується в сенсі відносин між націями, культурами або країнами. Проте, інтернаціоналізація також стосується й різноманітності культур, які існують у країнах, спільнотах та інституціях, тому термін

«міжкультурний» використовується на позначення такого виміру. Зрештою, термін «глобальний» забезпечує світовий масштаб погляду на проблему. Означені терміни доповнюють один одного і разом відображають різноманіття та зміст поняття «інтернаціоналізація».

Група дослідників на чолі з Б. Кодіна дійшла до висновку, що в сучасних умовах інтернаціоналізація освіти повинна містити такі складові [384, с. 50]:

- інтернаціоналізація курикулуму, тобто додання інтернаціонального компоненту в зміст навчальних курсів;
- володіння іноземними мовами, що надає можливості для пізнання інших культур;
- інтернаціоналізація наукових досліджень через співпрацю між різними національними та закордонними установами;
- внутрішня політика інтернаціоналізації, тобто адміністративні та академічні зв’язки між усіма подіями та проектами освітнього закладу.

Робочій групі канадських деканів факультетів освіти за очільництва К. Магнуссона вдалося встановити, що концептуалізація процесів інтернаціоналізації в освіті чітко окреслюється в розрізі п’яти взаємопов’язаних сфер освітньої практики [326, с. 4]:

- досвід міжнародної мобільності (наприклад, вхідна та вихідна мобільність студентів, викладачів та співробітників закладів освіти різного рівня);
- міжнародні програми освітньої партнерської співпраці (наприклад, викладання навчальних курсів закордоном, консультаційні проекти, програми подвійного або спільного диплома тощо);
- міжнародні програми дослідницької партнерської співпраці;
- інтернаціоналізація курикулуму;
- підготовка вчителів, викладачів та лідерів для шкіл, системи

післядипломної освіти та інших сфер системи освіти.

Разом із концептуалізацією процесів інтернаціоналізації, означена група окреслює потенційні користь та ризики інтернаціоналізаційної політики та діяльності у сфері вищої освіти. Зокрема, користь може проявлятися в наступних аспектах [326, с. 5]:

- потенціал для збагачення та розширення навчального досвіду для всіх студентів;
- потенціал для посилення міжкультурного взаєморозуміння та діалогу шляхом реалізації взаємозалежності;
- можливість побудови партнерських відносин на основі взаємності, соціальної відповідальності та сталого розвитку;
- потенціал для інтеграції процесу навчання через курикулуми;
- можливість кардинальних системних змін.

Однак, ми погоджуємось із думкою дослідників про те, що інтернаціоналізаційна політика та діяльність у сфері вищої освіти може мати й потенційні ризики, зокрема [326, с. 6]:

- ризик експлуатаційних практик, що постає з виняткового або першочергового акценту на максимізації прибутку закладів вищої освіти;
- ризик системної ексклюзії, розвитку привілейованості учасників процесів інтернаціоналізації;
- ризик особистісного невдоволення та соціальної нестабільності, зумовлений поверхневими підходами до інтернаціоналізації;
- ризики для учасників міжнародної діяльності різного характеру, зокрема ризики для життя та безпеки особи.

Схожі думки щодо користі та ризиків висловлюють Т. Джибін та М.А. Хан, зазначаючи, що інтернаціоналізація вищої освіти може бути корисною в плані підтримки та розвитку освітньої та наукової діяльності шляхом динамічного академічного обміну, а також створення соціально-

економічних можливостей для цього в країнах, що розвиваються. Серед позитивних аспектів інтернаціоналізації дослідники виділяють поліпшену якість освіти, орієнтацію студентів та академічного персоналу на міжнародну діяльність, а також національні та міжнародні можливості для студентів і співробітників з країн, що розвиваються. Для розвинутих країн потенційні вигоди полягають в отриманні фінансового прибутку та накопиченні інтелектуального потенціалу [468, с. 197].

Інші ключові переваги інтернаціоналізації постають у диверсифікації та вдосконаленні освітнього середовища на користь вітчизняних студентів, університетів та нації загалом. Крім того, вона може змінити життя залучених до інтернаціоналізаційних процесів студентів, оскільки сприяє випуску спеціалістів, які мають міжнародний досвід та розвинену полікультурну компетентність, оскільки мобільність студентів дозволяє потрапити в інше середовище, де вони можуть зрозуміти зв’язки між локальним середовищем, в якому вони живуть, і глобальним середовищем. Серед основних ризиків та недоліків інтернаціоналізації вищої освіти дослідники визначають комерціалізацію, «відтік мізків» та освіту невисокої якості. Зокрема, кожен із означених вище ризиків стосується радше транскордонних аспектів інтернаціоналізації, аніж діяльності на базі кожного конкретного закладу вищої освіти [468, с. 198].

Загалом, у сучасному світі існує потреба в інтернаціоналізації як програм підготовки вчителів, так і їхньої професійної діяльності, що в сукупності дає бажаний результат у вигляді сформованих професіоналів з різноплановим набором компетентностей. Інтернаціоналізація програм підготовки вчителів надає можливість викладачам у педагогічних закладах вищої освіти або ж на педагогічних спеціальностях розробляти спільні проекти та запроваджувати міжнародні тренінгові програми для майбутніх вчителів та шкільних адміністраторів, аби підготувати їх у більш «космополітичному» руслі [548, с. 1]. З огляду на означене зусилля

педагогічних ЗВО повинні бути направлені на розробку та впровадження сфокусованих, всеохоплюючих, інтернаціоналізованих програм, які б поєднували різноманітні програми та види діяльності у межах курикулуму та кваліфікаційних вимог.

Попри позитивні тенденції усвідомлення та оцінки феномену інтернаціоналізації підготовки вчителів у сучасному науковому дискурсі, ряд дослідників [327; 446; 503; 548] відмічають, що переважна більшість програм підготовки вчителів та курикулумів в коледжах та університетах розвинених країн (передусім США, Канади, ряду європейських країн) недостатньо акцентовані на інтернаціоналізації. В означеному ключі, у процесі підготовки майбутніх учителів акцент робиться на забезпеченні міжнародного досвіду шляхом участі у різноманітних програмах академічної мобільності; демонстрації високого рівня іншомовної компетентності для вчителів іноземних мов та наявності іншомовної компетентності як такої для вчителів інших предметів; здатності мислити глобально та інкорпорувати глобальний вимір у свою професійну діяльність.

Отож, найбільш поширеним способом, через який заклади вищої освіти додають до свого профілю міжнародний вимір, постає залучення студентів та, у меншій мірі, академічного персоналу з інших країн. В європейському науковому дискурсі зустрічаємо твердження про те, що інтернаціоналізація вищої освіти є набагато більшим, ніж збільшення кількості міжнародних студентів, і головною мотивацією для цього є фінансова вигода.

Зокрема, Д. Фергюсон вважає, що міжнародне залучення студентів є ключовою особливістю інтернаціоналізації вищої освіти. Він стверджує, що метою такого процесу постає не інтернаціоналізація як така, проте, радше викладання навчальних дисциплін англійською мовою в закордонних ЗВО забезпечує в першу чергу залучення платоспроможних іноземних студентів, а також посилення міжнародного престижу і контактів університету та розвиток комунікативних навичок англійською мовою співробітників та

студентів [428, с. 13].

Крім того, часто мотивацією ЗВО до проведення інтернаціоналізаційної діяльності постає залучення міжнародних студентів, обдарованих викладачів, аспірантів та дослідників для підвищення репутації університету. Д. Дженкінс зауважує, що такі цілі й мотивації стосуються прямо чи опосередковано фінансового аспекту діяльності ЗВО, а тому можуть допомогти пояснити, чому міжкультурний аспект, який більше стосується потреб іноземних студентів, аніж прибутку університетів, як правило, відходить на другий план в порівнянні з міжнародним виміром [466, с. 504].

Нам вдалося встановити, що в більшості європейських країн головну відповідальність за діяльність, пов'язану з інтернаціоналізацією, покладено на заклади вищої освіти, які її й провадять, проте її структура та стратегічні напрями часто встановлюються на державному рівні. Загалом, в освітніх системах ЄС існує три підходи щодо реалізації централізованої стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, які мають відносно однакове поширення [514, с. 98]:

– чітко визначена стратегія інтернаціоналізації;
– широка стратегія вищої освіти, яка включає інтернаціоналізацію;
– відсутність стратегії інтернаціоналізації.

Перший підхід щодо централізованої стратегії інтернаціоналізації вищої освіти реалізується у близько третині всіх європейських країн, зокрема в Іспанії, Німеччині, Польщі, Португалії, Франції та ін. (див. додаток В). Означена стратегія зазвичай окреслює такі цілі, як поліпшення якості та конкурентоспроможності національної системи вищої освіти, розвиток міжнародного виміру діяльності закладів, підтримка вхідної та вихідної мобільності, а також підготовка студентів до життя та роботи в глобальному світі. Стратегія інтернаціоналізації розрахована на тривалий період часу та ситуативно переглядається та оновлюється; зазвичай вона приймається відповідним національним міністерством, хоча в Греції та Румунії важливі

положення щодо сприяння міжнародному співробітництву та мобільності були включені до відповідних законів про вищу освіту [514, с. 98]. В означених освітніх системах академічний персонал несе основну відповідальність за впровадження та реалізацію стратегії, проте вони, як правило, безпосередньо стосуються лише аспекту мобільності.

У ряді освітніх систем, зокрема в Естонії, Латвії, Угорщині, Чехії та ін. (див. додаток В), існує широка стратегія вищої освіти, що включає інтернаціоналізацію. Рівень деталізації політики інтернаціоналізації в таких системах та регулюючих їх нормативних документах різний. Іноді такі документи містять лише короткі посилання на конкретну сферу політики інтернаціоналізації. Наприклад, Міністерство молоді та спорту Чеської республіки рекомендує закладам вищої освіти покращувати інтеграцію іноземного академічного персоналу. Стимулами для інтернаціоналізації міністерство визначає належне фінансування, акредитацію та інформаційну політику [514, с. 99]. В інших випадках широкі стратегії вищої освіти передбачають відносно детальну стратегічну мету в розрізі інтернаціоналізації, проте вони не обов’язково містять цілі, критерії та інформацію про те, як досягти мету, та мають радше рекомендуючий, ніж директивний характер.

Останній підхід, що має місце, зокрема, в Австрії, Данії, Словаччині та ін., передбачає відсутність стратегії інтернаціоналізації на національному рівні [514, с. 100]. Проте, в більшості цих освітніх систем централізована підтримка інтернаціоналізації та мобільності організована іншими способами. Часто централізована підтримка пов’язана із забезпеченням участі студентів та академічного персоналу в різноманітних дослідницьких проектах та програмах мобільності, фінансованих ЄС, а також двосторонніми та регіональними угодами про співпрацю. Крім того, в таких системах критерії працевлаштування та кар’єрного зростання для академічного персоналу містять вимогу про певну кількість часу, проведеного з метою

викладання або наукового стажування за кордоном.

Нам вдалося з’ясувати, що зміст стратегій інтернаціоналізації передбачає реалізацію таких чотирьох аспектів:

– вхідна академічна мобільність;
– вихідна академічна мобільність;
– спільні міжнародні програми;
– масові відкриті он-лайн курси (massive open online courses).

На основі власного досвіду участі в програмах академічної мобільності та аналізу довідкових джерел, ми зробили висновок, що стратегії переважної більшості освітніх систем європейських країн зосереджуються на реалізації різноманітних спільних міжнародних програм, які часто передбачають і академічну мобільність різного характеру. Розробка і реалізація масових відкритих он-лайн курсів, які мають велике значення для підвищення кваліфікації та самоосвіти вчителів, часто лишаються поза увагою органів керівництва освітою та закладів вищої освіти та реалізується лише у деяких країнах ЄС.

Таким чином, переважна більшість європейських освітніх систем мають стратегічну мету, пов’язану з інтернаціоналізацією вищої освіти. У тих освітніх системах, де існує централізована підтримка процесів інтернаціоналізації, спостерігається акцент на реалізації спільних міжнародних програм, мобільності студентів та академічного персоналу, навчання іноземною мовою в освітньому закладі на батьківщині, а також розробки і реалізації масових відкритих он-лайн курсів, проте змістове наповнення та рівень реалізації означених аспектів відрізняються залежно від країни. Однією з головних спільних для більшості освітніх систем рис забезпечення процесів інтернаціоналізації постає заохочення студентів і академічного персоналу до участі у спільних міжнародних програмах, а також викладання навчальних дисциплін іноземною мовою.

Основна мета інтернаціоналізації вищої освіти, а саме інтеграція

міжнародного та міжкультурного вимірів у зміст діяльності закладів вищої освіти таким чином, аби національні та культурні особливості не зазнавали дискримінації, досягається за допомогою різноманітних академічних програм на кшталт студентського обміну, вивчення іноземної мови та культури, мобільності викладацького та адміністративного персоналу, освітніх програм «подвійного диплома», практики запрошення фахівців з-закордону тощо. Важливе місце тут посідає й дистанційна освітня діяльність, що включає реалізацію спільних проектів, проведення семінарів і конференцій, публікація наукових статей та тез доповідей у міжнародних виданнях тощо.

Академічна мобільність постає феноменом, який походить від початку діяльності перших університетів. Діяльність європейських університетів протягом тривалого історичного періоду мала міжнародний характер та була тісно пов’язана з розвитком християнства; найвідоміші лектори мали можливість вільно переміщуватися між такими центрами освіти та викладати предмети або теми, що становили інтерес в тому чи іншому університеті [415]. Суб’єкти вищої освіти використовували тогочасну «лінгва франка» – латинську мову, переважно ідентичні навчальні плани та стандартизовані системи оцінки якості знань, що дозволяло студентам починати навчання в одному освітньому закладі і продовжували в іншому; також, такий підхід забезпечував визнання освітніх та наукових ступенів у всіх країнах тогочасного християнського світу. Після завершення навчання студент повертався до рідних країв із великою кількістю нових вражень, ідей, переконань та політичних принципів з метою їхнього застосування та поширення [441].

На загальноєвропейському тлі серед законодавців та реалізаторів освітньої політики на інституційному рівні поширена думка, що мобільність академічного персоналу сприяє поліпшенню якості вищої освіти та досліджень, розвитку обігу знань та підтримці мобільності студентів [587; 590]. З погляду академічного персоналу можливості для міжнародної

діяльності та мобільності можна розглядати як важливу складову вимог та умов працевлаштування в освітній сфері, а також як важливий інструмент для неперервного професійного розвитку.

Попри значну кількість позитивних аспектів академічної мобільності, існують і певні перешкоди для мобільності академічного персоналу, які потребують якнайшвидшого усунення. Зокрема, на рівні конкретного освітнього закладу існує додаткове адміністративне навантаження, пов'язане з питаннями тимчасової заміни вчителя / викладача, що бере участь у програмі мобільності, правові та адміністративні обмеження трудових договорів та визнання кваліфікації персоналу, що прибуває до закладу вищої освіти за програмою мобільності. З погляду учасника програми академічної мобільності, забезпечення контрактної неперервності протягом періоду мобільності, вирішення проблем, зумовлених відмінностями механізмів соціального забезпечення за кордоном, а також потенційна відсутність визнання перспектив професійного зростання під час перебування за кордоном можуть створювати перешкоди для мобільності академічного персоналу [415].

Загалом, провідною тенденцією освітньої політики ЄС є сприяння розвитку освіти та професійної підготовки в країнах-учасницях. З цією метою було запроваджено цілий ряд міжнародних програм, наприклад, *Erasmus*, а пізніше *Erasmus Mundus* та *Erasmus +* (транснаціональна співпраця між закладами вищої освіти та іншими стейкхолдерами, а також академічний обмін студентів та викладачів між закладами вищої освіти різних країн ЄС та інших країн світу), *Comenius* (поширення знань та розвиток розуміння різноманітності європейських культур, мов та цінностей серед учнів закладів середньої освіти та викладацького складу), *Leonardo* (зв'язок політики та практики в галузі професійної освіти та навчання, а також сприяння міжкультурній і міжмовній комунікації в середовищі працюючих людей), *Grundtvig* (забезпечення потреб навчання та учіння осіб,

які навчаються в системі дорослої та альтернативної освіти, а також підтримка установ та організацій, які надають освітні послуги в таких системах), *Petra* (професійне навчання молоді та підготовка до дорослого життя та професійної діяльності), *Comett* (сприяння технологічній освіті та підготовці фахівців, співпраця між університетами та бізнесом), *Eurotechnet* (розвиток професій, пов'язаних з технологічними новаціями), *Force* (забезпечення розвитку системи неперервної професійної освіти фахівців), *Phare* (розвиток дистанційної освіти в країнах Східної Європи), *Socrates* (покращення володіння європейськими мовами, а також забезпечення мобільності та співпраці в освіті), *Lingua* (мовна підготовка в європейських країнах) тощо [419; 538]. Деякі з означених програм виконали свою функцію і втратили фінансування, деякі, зокрема *Erasmus +*, – трансформувалися і продовжують функціонувати й надалі, забезпечуючи розв'язання актуальних для європейської системи освіти завдань.

О. Смірнова вважає, що загалом діяльність ЄС, що реалізується засобами означених вище програм у сфері освіти, передбачає передусім культурну інтеграцію, яка спрямована на інтенсифікацію діалогу культур, збереження культурної спадщини, поширення загальноєвропейських культурних цінностей. При цьому національні культури країн-членів ЄС мають рівний статус та рівні можливості для розвитку та реалізації на загальноєвропейському тлі [286, с. 94].

У своїй монографії А. Сбруєва розглядає мобільність академічного персоналу в рамках програмної та інституційної мобільності. Дослідниця зазначає, що разом зі студентською мобільністю вони становлять основні форми міжнародної освіти, які традиційно взаємопов'язані та доповнюють одна одну. Основними формами програмної мобільності для академічного персоналу, на думку дослідниці, постають [272, с. 21]:

– викладання навчального курсу за кордоном в рамках здійснення закладами вищої освіти з різних країн спільної навчальної програми з

присвоєнням після її завершення спільного академічного ступеня або ж спільної навчальної програми студентського обміну. Однією з різновидностей такої форми мобільності може бути викладання певної навчальної дисципліни за кордоном у рамках реалізації спільної угоди про академічне партнерство;

– дистанційна освіта, яка передбачає застосування в освітньому процесі сучасних ІКТ, зокрема технологій он-лайн навчання, платформ дистанційної освіти, відео конференцій та вебінарів, масових відкритих он-лайн курсів тощо.

В той же час, інституційна мобільність постає швидко прогресуючим явищем, що передбачає прямі закордонні інвестиції (інтелектуальні, людські, фінансові та ін.) закладів вищої освіти та інших стейкхолдерів, зокрема відкриття філії ЗВО або навчального центру в іншій країні. Така форма інституційної мобільності реалізується разом з програмною мобільністю, оскільки передбачає мобільність академічного персоналу з метою викладання навчальної програми, успішне засвоєння якої завершується присвоєнням академічного ступеня або професійної кваліфікації [272, с. 21–22].

Актуальність академічної мобільності в галузі навчання іноземних мов, до якої залучаються як студенти педагогічних спеціальностей та педагогічних ЗВО, так і практикуючі вчителі, зумовлена рядом тенденцій, що існують у більшості країн ЄС. Найбільш важливими постають п’ять із них, зокрема [403, с. 22]:

– зростаюча увага до іншомовної компетентності як складової загальної грамотності, яка повинна бути досягнута всіма здобувачами освіти після завершення циклу навчання;

– підвищення соціального запиту на користь заходів, пов’язаних із забезпеченням, принаймні в рамках державного сектору, такої освітньої політики, яка призводить до випуску фахівців належної кваліфікації та адекватного володіння іноземною, особливо англійською, мовою;

– зростаюча тенденція до початку вивчення іноземної мови на молодших рівнях освіти в усіх країнах ЄС, а також організація різного роду «двомовної освіти» з метою забезпечення більшої експозиції цільової мови та розширення контекстів її застосування;

– підвищення уваги до розвитку навичок взаємодії та спілкування;

– зростання кількості учнів, які вивчають дві або більше іноземних мов, на рівні старших класів загальної середньої освіти у близько третині країн Європи.

За таких обставин мобільність як майбутніх, так і практикуючих учителів англійської мови має надзвичайно велике значення, оскільки в сучасному світі вони постають «агентами змін», які відкривають можливості інтернаціоналізації для учнів шляхом розвитку їхньої мовної та полікультурної компетентностей. Інакше кажучи, роль учителів англійської мови має вирішальне значення через вплив їхньої професії на майбутній розвиток ринку праці в Європі. Якщо вчителі будуть успішними у своїй роботі, їхні учні та студенти зможуть краще справлятися та будуть конкурентоспроможні на ринку праці.

Таким чином, професійна діяльність учителів англійської мови може бути високоефективною, якщо існує забезпечення якості їхньої підготовки та неперервного професійного розвитку, що, зокрема, проявляється в залученні до різнопланових програм мобільності. Підтвердження цьому знаходимо у висновках Європейської Комісії, де, зокрема, зазначено, що «прогрес у вивченні іноземних мов призведе до усунення одного з основних культурних та психологічних бар’єрів для мобільності, а також забезпечить основу для набуття міжкультурних навичок для розуміння різноманітних аспектів переїзду в іншу країну з метою проживання та роботи. У цьому відношенні значення академічної мобільності не можна недооцінювати, передусім через мовні та міжкультурні навички, яких набувають мобільні студенти» [555, с. 10].

Ми підтримуємо думку про те, що принципи інтернаціоналізації та інтеграції в галузі навчання іноземних мов найкраще реалізовуються у рамках різноманітних програм академічної мобільності. Переважна більшість із них організовуються та фінансуються ЄС з метою розвитку систем вищої освіти та забезпечення професійного зростання викладацького персоналу як власне в ЄС, так і в країнах-партнерах. Найяскравішими прикладами таких програм є *Erasmus Mundus* та *Erasmus +*. Обидві є програмами мобільності й співпраці у сфері вищої освіти та спрямовані на підвищення якості європейської вищої освіти і сприяння діалогу та взаєморозумінню між представниками різних культур шляхом співпраці з країнами, які не є членами ЄС. Крім того, зазначені програми сприяють розвитку професійного потенціалу академічного персоналу країн, що не є членами ЄС, та інтеграції у світовий освітні простір під час перебування у закладах вищої освіти ЄС.

Мобільність персоналу в межах означених програм зазвичай має ряд форм, таких як академічні візити, обміни, гранти та короткотермінове працевлаштування [415]. У країнах, де існує моніторинг мобільності персоналу на найвищому рівні, керівні органи освіти використовують різні визначення типів та форм мобільності. У ряді випадків в освітніх системах країн застосовують лише те визначення мобільності, яке використовується для цілей програми *Erasmus +*, оскільки її вплив на потоки мобільності академічного персоналу в межах ЄС є значним. Фінансове забезпечення мобільності персоналу в рамках програми *Erasmus* передбачає підтримку приблизно 57 000 обмінів на рік і складає 7 % загального бюджету *Erasmus +* [588]. Програма *Erasmus +* передбачає два типи мобільності академічного персоналу: викладання (teaching) та тренінг / стажування (training). Тривалість періоду академічної мобільності в рамках програми, залежно від типу, коливається від 2 днів до 2 місяців [419].

Згідно з дослідженням Європейської Комісії *Eurydice* [514, с. 104], Чеська Республіка є прикладом країни, де за даними, зібраними на

центральному рівні, мобільність академічного персоналу поділяється на мобільність у рамках європейських програм та інші види мобільності. В інших національних контекстах мобільність визначається більш широко. Зокрема, у Бельгії заклади вищої освіти визначають мобільність як будь-яку роботу, пов'язану з перебуванням за кордоном. У Німеччині тривалість періоду мобільності академічного персоналу визначається мінімум трьома місяцями перебування за кордоном, а в Нідерландах – мінімум двома тижнями. У деяких країнах використовуються більш точні визначення, що виокремлюють різну тривалість перебування за кордоном. В Австрії існує три види мобільності персоналу: менше п'яти днів, від п'яти днів до трьох місяців і більше трьох місяців. У Хорватії короткострокова мобільність триває до одного місяця, а довгострокова мобільність – більше трьох місяців.

Крім *Erasmus* + та інших програм, що фінансуються ЄС, європейські країни запроваджують цілу низку національних, регіональних та двосторонніх програм, що містять напрямок мобільності академічного персоналу. Ми виявили, що близько половини усіх європейських країн беруть участь в інших програмах мобільності, окрім програми *Erasmus* + та проектів, що фінансуються ЄС. Зокрема, добре розвинені регіональні програми в Центральній та Східній Європі, на кшталт *Visegrad Scholarship Program*, та в країнах Північної Європи відіграють важливу роль у забезпеченні та підтримці різноманітних форм мобільності [514, с. 105].

З'ясовано, що останнім часом академічна мобільність набула важливої ролі й у житті закладів вищої освіти України, оскільки, за загальноприйнятим визначенням, вона постає важливим інтеграційним процесом у сфері вищої освіти та надає можливість студентам, аспірантам та викладачам брати участь в навчальних та навчально-дослідницьких програмах в університетах країн ЄС. Згідно з положенням «Про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» стажування, зокрема і в рамках програм мобільності, має на меті

«вдосконалення професійної підготовки особи шляхом поглиблення і розширення її професійних знань, умінь і навичок, набуття особою досвіду виконання додаткових завдань та обов'язків у межах спеціальності», а основними завданнями навчання працівників є [235]:

- оновлення та розширення знань, формування нових професійних компетентностей в психолого-педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській діяльності;
- засвоєння інноваційних технологій, форм, методів та засобів навчання;
- набуття досвіду формування змісту навчання з урахуванням його цільового спрямування, посадових обов'язків працівників, здобутої освіти, досвіду практичної роботи та професійної діяльності, їх інтересів і потреб;
- вивчення педагогічного досвіду, сучасного виробництва, методів управління, ознайомлення з досягненнями науки, техніки і виробництва та перспективами їх розвитку;
- розроблення пропозицій щодо удосконалення освітнього процесу, впровадження у практику навчання кращих досягнень науки, техніки і виробництва;
- застосування інноваційних технологій реалізації змісту навчання, що передбачає його диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційних, інформаційно-комунікативних технологій навчання.

Усі ці завдання повною мірою можуть бути реалізовані в рамках різноманітних програм мобільності, які запроваджені ЄС з метою розвитку систем вищої освіти та професійних якостей працівників ЗВО як в межах самого ЄС, так і в країнах-партнерах.

Отже, неперервна професійна освіта вчителів, зокрема вчителів англійської мови, нерозривно пов'язана з інтернаціоналізацією вищої освіти та зумовлюється рядом тенденцій, притаманних переважній

більшості освітніх систем ЄС. Попри негативні та позитивні аспекти інтернаціоналізації, вона постає об'єктивним фактором, що повинен бути врахований у різноманітті програм та видів діяльності у межах курикулуму та кваліфікаційних вимог. Ми вважаємо, що з огляду на інтернаціоналізаційні процеси у системі вищої освіти для майбутніх учителів важливого значення набуває забезпечення міжнародного досвіду. Він може набуватися шляхом участі у різноманітних програмах академічної мобільності, зокрема *Erasmus +*, *Visegrad Scholarship Program* та ін., що розвиває полікультурну компетентність майбутніх учителів англійської мови, здатність інкорпорувати глобальний вимір у свою професійну діяльність та протистояти соціальним, економічним та професійним викликам сьогодення. Означені фактори постають важливими для усіх без виключення освітніх систем у межах ЄС, а також й України в її євроінтеграційних прагненнях.

2.3. Складові професійної підготовки вчителів англійської мови у контексті глобальної освіти

Сучасна педагогічна наука, зокрема методика навчання мови, як рідної, так й іноземних, долають тенденції монокультурності на користь полікультурності, що зумовлює все більшу відкритість світу, іншим мовам і культурам, особливо у мультинаціональних, полікультурних суспільствах в умовах зростання рівня міграції. Означені чинники зумовлюють прагнення європейських країн до виховання дітей та молоді у дусі толерантності, полікультурності, полікультурної освіти тощо. Проте, останнім часом в європейській освіті все частіше постає суперечність між прагненням до полікультурності та збереженням власної національно-культурної ідентичності.

Концепції глобальної освіти постають своєрідним рішенням означеної проблеми. Вони мають деякі відмінності між собою, проте головною їхньою

спільною рисою є спрямованість на зміст освіти, як загальної, так і професійної. За таких умов процес навчання постає своєрідною призмою, крізь яку глобальне сприймається, оцінюється й усвідомлюється через норми та явища власної культури [366].

Кардинальні зміни, що відбуваються останнім часом у соціально-економічному, політичному та культурному житті нашої країни потребують формування такої особистості, яка внутрішньо готова до міжкультурної взаємодії та має достатні знання й навички застосування іноземної мови як інструмента такої взаємодії [61]. Ми вважаємо, що розв'язання проблеми навчання такої особистості багато в чому залежить від професійної кваліфікації педагогічних кадрів, зокрема вчителів англійської мови. Варто зазначити, що глобальна освіта постає підґрунтям, на яке накладається традиційна національна освіта, та готує людину до життя у сучасних об'єктивно зумовлених умовах; вона не передбачає відмову від існуючого змісту освіти та не привносить кардинальні зміни в освітній процес. Використання ідей глобальної освіти у закладах загальної середньої освіти та у закладах вищої освіти потребує від учителя / викладача певного переналаштування свідомості, психології та методичних умінь. Саме тому, на нашу думку, підготовка майбутніх учителів англійської мови в умовах глобальної освіти повинна відбуватися з урахуванням означених вище факторів.

Глобалізація (від англ. «globe» – земна куля) – складний, багатогранний процес, який має безліч проявів та включає багато проблем. Саме це робить проблематичним дати єдине, однозначно сформульоване визначення глобалізації, яке б охопило всі сторони цього вкрай складного явища, що має планетарні масштаби [66].

Спробуємо визначити основні підходи до розуміння поняття «глобалізація» та місце освіти у глобалізаційних процесах. Зокрема, в енциклопедії «Глобалістика» знаходимо таке: «глобалізація – це злиття

національних економік в єдину, загальносвітову систему, що заснована на швидкому переміщенні капіталу, новій інформаційній відкритості світу, технологічній революції, прихильності розвинених індустріальних країн лібералізації руху товарів і капіталу, комунікаційному зближенні, планетарній науковій революції; для неї характерні міжнаціональні соціальні рухи, нові види транспорту, телекомунікаційні технології, інтернаціональна система освіти тощо» [65, с. 181].

С. Канінгхем дає таке визначення глобалізації: «під поняттям «глобалізація» як правило поєднується ціла низка споріднених концептів, зокрема: інтернаціоналізація виробництва, розвиток мультинаціональних корпорацій; міжнародна мобільність людей, розвиток діаспорних та іммігрантських громад та зростаюча мультинаціональність суспільства у розвинених країнах; міжнародні комунікаційні потоки, що забезпечують транснаціональне поширення культурних послуг, образів, предметів масового споживання; глобальна циркуляція ідей і понять…» [95, с. 136].

Як зазначає В. Кремень, «глобалізація ставить прогрес будь-якої країни у більшу залежність від загальнолюдського прогресу, ніж раніше. Динамічний розвиток можуть забезпечити лише ті країни, які тісно співпрацюють із усім світом. Для цього необхідно кілька умов. Серед них, щоб країна знаходилася в однотипних за своїм характером суспільних відносинах із іншими країнами (ринкова економіка, демократична політична система, багатоманітність духовного життя), а також – підготовленість громадян країни до функціонування у глобальному просторі. Іншими словами, освіті треба готувати глобалістичну людину, що здатна жити і успішно діяти в глобальному просторі» [170, с. 10].

О. Красовська наголошує, що «європейський освітній простір сьогодні просуває ідею «трикутника знань», яка полягає в максимально тісному зв’язку освіти, дослідної діяльності та технологічних інновацій. Характерні риси глобалізації в галузі освіти: уніфікація знань, загальне прагнення країн

світу до досягнення високої якості освіти. Освіта стає ключовою детермінантою економічних результатів та потенціалу країн світу» [166, с. 103].

О. Войналович трактує поняття «глобалізація» як «комплексне явище, яке включає низку процесів, що відбуваються водночас, і має кілька «вимірів», найбільш помітними і важливими серед яких є глобалізація ринку, виробництва та інформації» [55, с. 184].

Разом з цим, існує думка, що глобалізація в освіті, як і в інших галузях є об'єктивним, але далеко неоднозначним процесом [53, с. 26]. Його головна небезпека вбачається у тому, що «замість єдності в багатоманітності і розширення освітніх можливостей можна одержати сумну уніфікацію, одноманітність і втрату самобутнього творчого потенціалу національних (регіональних) освітніх систем» [61].

Загалом, на думку ряду дослідників (А. Бутенко [43], В. Толстих [65] та ін.), розуміння процесу глобалізації фактично є подальшим осмисленням понять «взаємозалежність», «інтернаціоналізація», тому процеси інтернаціоналізації та глобалізації знаходяться у діахронічному взаємозв'язку.

А. Бутенко доходить висновку, що глобалізація – це якісно новий етап інтернаціоналізації. Його особливість полягає у зміні «головного джерела суспільного багатства» [43, с. 9]. На думку автора, при інтернаціоналізації таким джерелом є праця у своїй безпосередній формі, а при глобализації – наука як безпосередня виробнича сила.

В. Толстих звертає увагу на те, що інтернаціоналізація – це процес інтенсифікації міжнародних зв'язків та обмінів, глобалізація ж означає переростання цього процесу в становлення цілісного світу, в рамках якого окремі суспільства, країни і регіони все більше набувають рис частин єдиного цілого. У такому контексті інтернаціоналізація постає «стартовим майданчиком» глобалізації, поступово усуваючи перешкоди на шляху руху товарів, послуг, капіталів і робочої сили, що стає домінуючою тенденцією розвитку світового господарства і ринку [65, с. 378].

Таким чином, глобалізація постає об’єктивним і суперечливим процесом формування єдиного взаємозалежного та взаємозумовленого загальносвітового простору, що стосується усіх сфер життя сучасного суспільства, у тому числі й сфери освіти. Крім того, сучасна освіта розглядається не лише як наслідок, але й як істотний фактор глобалізації. Означені вище аспекти створюють передумови для появи поняття, теорії та практики «глобальної освіти» як відповіді на виклики часу та вирішення актуальних проблем освіти в контексті глобалізаційних процесів.

У ході дослідження ми виявили, що термін «глобалізація освіти» використовується європейськими дослідниками для опису процесу універсалізації освіти, за якого зникають розбіжності між освітніми системами, а глобальна освіта постає багатовимірною системою знань та цінностей, що формуються у процесі вивчення тем, які спонукають до виходу за рамки предмета, системи, національних кордонів. Вона сприяє становленню творчої особистості, яка має цілісне сприйняття світу, глобальне мислення, здатність до самоаналізу, готовність до вирішення глобальних проблем та почуття відповідальності за власні вчинки [366; 463; 522].

На думку провідного європейського дослідника Л. Джексона, метою глобальної освіти є підготовка людини до життя в сучасному світі, який є взаємозалежним та мінливим, до вирішення глобальних проблем, кількість яких постійно збільшується. Розвиток глобальної освіти може відбуватися лише шляхом взаємообміну педагогічним досвідом у світі. Її сутністю є розвиток освіти в кожній окремій країні [463]. Концепції глобальної освіти передбачають розгляд локальних і глобальних явищ, які є значущими для існування людини, її духовного і матеріального благополуччя. Ми вважаємо, що через локальне здобувач освіти виходить на розуміння глобального, а через глобальне – локального, його значущості, цінності, унікальності. Дбайливе ставлення до власної культури сприяє дбайливому ставленню до

інших культур і цінностей, зокрема й загальнолюдських.

Отже, глобальна освіта покликана вирішувати завдання розвитку, виховання й соціалізації особистості, в її основі закладена загальна ідея освоєння картини світу та його проблем крізь призму найближчого оточення людини, що визначає її національно-культурну ідентифікацію, – сім'ю, громаду, національну спільноту, а глобальне сприйняття світу є умовою і чинником глибшого пізнання найближчого оточення, усвідомлення його цінності й унікальності, необхідності дбайливого ставлення як до нього, так і до всього світу загалом.

Ми переконані, що результатом глобальної освіти є система знань, цінностей, компетентностей, що дозволяють жити в гармонії з носіями своєї та інших культур, відповідально й активно діяти на користь найближчого оточення, країни та світу в цілому. Постійний вихід з локального рівня на глобальний та навпаки в рамках того чи іншого навчального предмета формує аналітичні здібності та критичне мислення як основу для вибору стратегії поведінки й діяльності у будь-якій сфері – соціальній, політичній, економічній, екологічній тощо [482].

Так, М. Євдокімова говорить про потенційні можливості іноземної мови для розвитку особистості, зокрема вплив вивчення іноземної мови, зокрема англійської як мови міжнаціонального спілкування, на розвиток толерантного ставлення до людей, історії, традицій країни, мова якої вивчається [94, с. 7].

На сучасному етапі розвитку українського суспільства збільшується значущість навчальної дисципліни «Англійська мова». Роль будь-якої іноземної мови, передусім англійської, в сучасній освіті зводиться не лише до виведення її до складу пріоритетних дисциплін як у закладах середньої освіти, так і в закладах вищої освіти, про що свідчить збільшення годин на вивчення дисципліни, запровадження раннього вивчення англійської мови тощо. Зміни політичної ситуації, розширення міжнародних зв'язків країни,

євроінтеграційні прагнення України призводять до посилення ролі іноземних мов, передусім англійської, у житті суспільства. За таких умов англійська мова постає одним із факторів соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного прогресу суспільства.

На нашу думку, навчання англійської мови має розташовуватися на перетині щонайменше двох усвідомлень культури: культура очима її носіїв та культура очима представників інших культур. Розуміння своєї власної культури через діалог з іншомовною культурою сприяє розширенню кругозору, світогляду, критичного мислення тощо. Соціолог Д. Волтон зауважує, що вивчення іноземної мови допомагає «визнавати людське єство і специфіку іншої людини, яка також приймає та визнає мене як рівню…» [593, с. 48].

Англійська мова як навчальна дисципліна створює сприятливі умови для отримання у дещо спрощеному вигляді знань про культуру рідної країни та країни, мова якої вивчається, а також загальноєвропейської та загальнолюдської культури. Загалом, можна виділити такі складові англійської мови як навчальної дисципліни:

– інтегративність, тобто наявність інтеграційних зв’язків з різними навчальними предметами (історія, мистецтвознавство, географія та ін.), а також можливість створення інтегрованих курсів. Ми погоджуємось з думкою М. Денисова про те, що міжпредметна взаємодія англійської мови з іншими дисциплінами гуманітарного циклу (наприклад, історією, літературою) дозволяє створювати інтегровані іншомовні курси (наприклад, країнознавчі та культурознавчі), елективні курси з історії та літератури країн, мова яких вивчається. За допомогою означених курсів можна також налагодити міжпредметну взаємодію англійської мови з дисциплінами негуманітарного циклу [80, с. 64];

– багатофункціональність – англійська мова постає водночас метою і засобом навчання, способом отримання інформації. Англійська мова

виконує функції пізнання і спілкування, вона служить засобом не лише міжособистісного, а й міжнаціонального, міждержавного, міжнародного спілкування. Крім того, за допомогою англійської мови відбувається розвиток людини, її духовне збагачення за рахунок пізнання іншої культури;

– багаторівневість – навчання англійської мови передбачає формування фонетичних, граматичних, лексичних навичок та творчих умінь у таких видах мовленнєвої діяльності як читання, говоріння, аудіювання, письмо;

– виховний потенціал навчальної дисципліни. На думку Є. Пасова, «головна цінність іноземної мови полягає в її виховному потенціалі ... навряд чи інший навчальний предмет може в цьому плані зрівнятися з іноземною мовою» [223, с. 21].

Виховний потенціал будь-якої іноземної мови полягає у трьох аспектах: у змісті матеріалів, що використовуються під час заняття, в методичній системі навчання, в особистості вчителя і його манері проведення заняття. У цьому розрізі Є. Пасов виділяє поняття «іншомовна культура», яке постає важливим фактором інтеграції навчальної дисципліни в глобальну освіту. Іншомовну культуру дослідник визначає як «духовну субстанцію, яка виникає на основі функціонування і взаємодії засобів – джерел матеріально-діяльнісного середовища, організованого в освітню систему, яка володіє цілим рядом специфічних властивостей (характеристик); структурою (формою) слугують інваріантні взаємозв’язки і взаємозалежності чотирьох базових основ – пізнання, розвитку, виховання і навчання; змістом слугують чотири аспекти іншомовної культури (пізнання, розвиток, виховання, навчання)» [223, с. 22]. Ми підтримуємо позицію автора про те, що процес оволодіння іншомовною культурою є шляхом входження здобувача освіти в культуру, який призводить до його становлення як людини духовної, результатом якого є «інтегративне складне вміння керувати всією діяльністю людини в діалозі культур та основою для подальшого самовдосконалення в самоосвіті» [223, с. 22–23].

Англійська мова є найпопулярнішою іноземною мовою у світі й як навчальна дисципліна постає не лише однією з найбільш значущих для реалізації ідей глобальної освіти, а й надає широке коло можливостей для розвитку і збагачення її концепцій. Крім того, останнім часом спостерігається зміна парадигми викладання шкільного навчального предмета «Англійська мова» в бік глобальної освіти.

Загалом, навчальна дисципліна «Англійська мова» має значний виховний потенціал, який полягає у широкому виборі тем для роботи як зі школярами, так і зі студентами. Оволодіваючи англійською мовою, вони отримують доступ до культурних цінностей іншої країни, оволодіваючи ж комунікативною компетентністю, вони прилучаються до уявних соціокультурних комунікативних ситуацій, мають можливість порівняти їх з комунікативними ситуаціями рідної мови, як у розрізі етноцентризму, так і в дусі толерантності й полікультурності. Саме таким чином глобальна освіта усуває протиріччя між співвідношенням національної та іноземної проблематики при вивченні іноземних мов загалом, та англійської мови як мови міжнаціонального спілкування зокрема.

Дослідник концепції глобальної освіти Я. Колкер обґрунтовує потенціал навчальної дисципліни «Англійська мова» таким чином [123]:

– універсальність навчальної дисципліни. Англійська мова відкрита для обговорення численних тем і проблем, що стосуються різних сфер людського життя і мають вагоме значення у сучасному світі, тому вона надає значні можливості для наповнення навчання глобальним змістом;

– комунікативна спрямованість навчання, причому комунікація чи спілкування є як метою, так і засобом навчання. В такому розрізі англійська мова стає на один рівень із рідною мовою в плані реалізації мислення та інших психічних процесів у словах;

– можливість формування більшості когнітивних універсалій. Англійська мова як навчальна дисципліна надає можливості вдосконалення

внутрішніх психічних операцій. Переважна більшість когнітивних універсалій – мислительних операцій – може формуватися й удосконалюватися у процесі вивчення англійської мови. Хоча більшість завдань, які виконуються під час вивчення англійської мови, не мають глобального змісту, вони дають можливість здобувачам освіти аналізувати предмети та явища у взаємозв'язку з різних поглядів, що сприяє розвитку гнучкості мислення, критичного мислення та формуванню ціннісних пріоритетів;

– здатність усвідомлювати особливості іншої культури. Англійська мова як навчальна дисципліна має необмежений внутрішній глобальний потенціал, який проявляється не лише у можливості пізнання специфіки інших культур, а й у можливості сприйняття світу очима представників іншої культури.

Зрештою, англійська мова як навчальна дисципліна постає продуктивним ґрунтом для експериментального впровадження ідей глобальної освіти, оскільки саме вона є надзвичайно важливою у сучасному світі – як мова міжнаціонального спілкування, передових технологій, науки, Інтернету тощо.

Зміст освіти зі спеціальності «Англійська мова» у закладі вищої освіти повинен повною мірою співвідноситися зі змістом освіти з англійської мови у закладі середньої освіти, оскільки основною метою педагогічних закладів вищої освіти є підготовка студентів до роботи вчителями передусім у школах. Н. Бєлканов зазначає, що проблема інтеграції усіх циклів, встановлення міжпредметних зв'язків й орієнтація усієї педагогічної освіти на школу є найбільш важкою для розв'язання [24, с. 195]. До вчителя висуваються високі вимоги в зв'язку з тим, що йому нерідко доводиться жити й працювати у полікультурному, багатонаціональному суспільстві. Він повинен вміти сприймати й розуміти людей різних соціальних верств і груп, не повинен обмежуватися вузьким маленьким світом своєї школи або класу. Йому необхідно вміти впливати на своє оточення поза школою й видозмінювати його, якщо в цьому виникає потреба. Усе це неможливо в

сучасних умовах без високого рівня освіти вчителя [24, с. 197].

На думку Е. Тен, головною метою підготовки вчителя сьогодні постає формування активної особистості, яка належним чином володіє своїм предметом та різноманітними методичними засобами його навчання, має ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, наділена ерудицією, культурою, прагненням до творчості тощо [299]. Реалізація глобального аспекту змісту освіти може стати реальним засобом, що допомагає закладам вищої освіти як центрам культури, знань і досліджень протистояти викликам глобалізованого світу й виховувати нове покоління людей, здатних жити, взаємодіяти, співпрацювати, мислити, розв’язувати локальні й враховувати глобальні проблеми у сучасному світі.

В останні десятиліття склалося декілька підходів до підготовки вчителя, в основі яких лежить або акцент на професійній складовій, або на цілісному розвитку особистості. У першому випадку важливе значення має набір професійних знань, умінь та навичок, їхньої ієрархії, що, зокрема, відображено у професіограмі учителя (В. Сластьонін [281], Є. Антипова [6]). У другому випадку акцент зміщується на особистісні якості, загальну культуру особистості, професійну культуру. Звідси постає поняття «професійного виховання» як умови особистісного й професійного розвитку.

Важливою складовою професійної підготовки учителя постає формування його професійної культури. Поняття «професійна культура» набуло широкого трактування наприкінці XX століття і було пов’язане з розробкою культурологічного підходу, з позицій якого розглядався ряд освітніх явищ та процесів. Культурологічний підхід (В. Аніщенко [5], Г. Чередніченко [307]) передбачає оволодіння студентами інформацією про країну, мова якої вивчається, шляхом усвідомлення особливостей культури та психології іншої нації. Означений підхід сприяє налагодженню контактів та співпраці, культурній рефлексії, толерантному ставленню до іншої культури тощо. Мета культурологічного підходу в навчанні англійської

мови означеними дослідниками вбачається у формуванні у студентів соціокультурної компетентності, а «професійна культура» розглядається у якості особливого аспекта діяльності спеціаліста, що розкриває предметний зміст культури, який визначається специфікою професії, професійної діяльності та професійного середовища [307].

О. Попенко трактує поняття «професійна культура» таким чином: «професійна культура особистості передбачає засвоєння професійних знань, професійну компетентність, сформованість професійно значущих якостей, які необхідні для участі в професійній діяльності. Професійна культура не лише визначає пізнавальні інтереси особистості, а й обумовлює світоглядні установки, ціннісні орієнтири, загальне життєве кредо» [238, с. 46]. Рівень розвитку професійної культури як вчителя, так і викладача вбачається у високому рівні професіоналізму, який досягається шляхом саморефлексії професії.

Я. Черньонков розглядає професіоналізм учителя крізь призму професійної культури, визначаючи його як «психолого-педагогічний феномен, який ґрунтується на педагогічній самосвідомості й професійній культурі, постає складною діалектичною взаємодією педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних знань та умінь, індивідуально-особистісних характеристик учителя, які виявляються в його духовній культурі, інтелігентності, гуманізмі та реалізовуються у творчій професійній діяльності… у цьому контексті професійну культуру вчителя слід розглядати з позицій системного підходу як багаторівневе утворення високого ступеня організованості» [309, с. 8].

Ми підтримуємо думку про те, що невід’ємною складовою професійної культури є професійна компетентність, тобто «володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного розв’язання того кола трудових завдань, яке відповідає поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов’язкам конкретного працівника» [95, с. 724]. А. Маркова у

структурі професійної компетентності вчителя виділяє чотири блоки [194]:

– професійні (об’єктивно необхідні) психологічні й педагогічні знання;
– професійні (об’єктивно необхідні) педагогічні вміння;
– професійні психологічні позиції, установки вчителя, які від нього вимагає професія;
– особистісні особливості, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями.

В ЄС проблемі професійної компетентності вчителя приділяється значна увага, зокрема проводяться дослідження, що фінансуються Радою Європи, з метою вироблення загальноєвропейських стратегій та рекомендацій. Так, у доповіді В. Хутмахера [457, с. 11] знаходимо прийняте Радою Європи визначення п’яти ключових компетентностей – складових професійної компетентності, якими повинен володіти молодий спеціаліст:

– політичні й соціальні компетентності, зокрема здатність усвідомлювати й приймати відповідальність, участь у прийнятті групових рішень, здатність до розв’язання конфліктів, участь у функціонуванні та розвитку демократичних інституцій тощо;

– компетентності, необхідні для життя у полікультурному суспільстві, зокрема усвідомлення й прийняття відмінностей між людьми, повага до інших, готовність мирно співіснувати з представниками інших культур, мов та релігій, толерантність у широкому розумінні тощо;

– компетентності, пов’язані з володінням мовами, усною та письмовою комунікацією. Означені компетентності особливо важливі для роботи й соціального життя, у цьому ж контексті все більшої важливості набуває володіння більше, ніж однією мовою;

– компетентності, пов’язані зі зростанням інформатизації суспільства, зокрема володіння технологіями, розуміння їх застосування, критичне ставлення по відношенню до інформації, що розповсюджується мас-медіа та рекламою тощо;

– компетентності, що стосуються здатності та бажання навчатися протягом життя у якості основи неперервного навчання в контексті як професійного, так і соціального життя.

Основні положення щодо професійної компетентності спеціаліста та неперервної освіти загалом відображено у Болонській декларації: «…якість освіти загалом є ключовим елементом в освітній сфері. За умови зростання продуктивної компетентності випускників зміни виправдають себе, бо вони будуть виходити на ринок праці з набутими вміннями неперервно навчатися і саморозвиватися…» [469].

Під «компетентністю» І. Зимня розуміє актуальну якість, яка формує особистість, інтелектуально та особистісно зумовлену соціально-професійну характеристику людини, яка ґрунтується на знаннях та досвіді [105]. В результаті освіти повинна бути сформована цілісна соціально-професійна компетентність людини, під якою розуміється її особистісні, інтегративні якості, що проявляють в адекватності розв’язань проблем у всьому різноманітті соціальних та професійних ситуацій. Дослідниця зауважує, що соціально-професійна компетентність може бути представлена чотирма блоками [105]:

– базовий (основні мислительні операції);
– особистісний (особистісні якості та характеристики);
– соціальний (життєдіяльність індивіда та його взаємодія з соціумом);
– професійний (адекватність виконання професійної діяльності).

Загалом, доволі повно проблема визначення й трактування взаємовідносних понять «компетентності» та «компетенції», а також спільного й відмінного між ними, представлено у працях Н. Бібік, А. Вербицького, І. Зязюна, В. Кузя, О Кучая, В. Радула, Т. Росса, С. Сисоєвої, Ю. Фролова, М. Холстед, І. Якиманської та ін., тому зупинимось детальніше на професійній компетентності вчителя англійської мови.

Професійна компетентність постає однією з найважливіших складових

професіоналізму спеціаліста. Як інтегральний прояв професіоналізму вона виражається у способах розв'язання різноманітних задач і є важливим показником професійного розвитку й саморозвитку.

Положення компетентнісного підходу у науковому дискурсі розглядаються, зокрема, й у контексті підготовки учителя іноземної мови. Так, ряд дослідників (К. Болдирєв, О. Діордіященко, І. Зимня, В. Калінін, Н. Харитонова та ін.) виділяють ряд компетентностей, які у нерозривній єдності становлять професійну компетентність учителя іноземної мови [34; 88; 105; 115; 119; 229]:

– комунікативна компетентність, яка складається з ряду інших компетентностей, зокрема лінгвістичної (фонетичні, лексичні, граматичні, орфографічні навички, знання про систему мови та правила її функціонування); соціокультурної (знання про рідну країну та країну, мова якої вивчається, норми поведінки, культуру, традиції тощо); дискурсивної (вміння логічно вибудовувати спілкування); стратегічної (вміння прогнозувати труднощі у спілкуванні, розробка стратегій, вибір технології навчання з урахуванням особливостей учнів). Оволодіння комунікативною компетентністю постає надзвичайно важливим завданням для вчителя саме іноземної мови, що можна пояснити тим, що підготовка вчителя іноземної мови найвищого фаху передбачає не лише власне володіння мовою, а й формування вміння встановлювати та підтримувати контакт з представниками іншої країни, культури тощо;

– соціокультурна компетентність, яка складається з країнознавчої, літературознавчої, культурознавчої компетентностей, а також вміння брати участь у діалозі культур, знання моделей вербальної та невербальної комунікативної поведінки, володіння певним лінгвістичним соціокультурним мінімумом тощо;

– психолого-педагогічна компетентність, що містить знання основних педагогічних та психологічних понять, вікових особливостей учнів,

педагогічних технологій, навичок науково-дослідної, виховної роботи тощо;

– інформаційна компетентність, яка передбачає володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, вміння обробляти інформацію, здатність працювати з інформаційними засобами тощо;

– соціальна компетентність, що передбачає бажання та вміння спілкуватися, обирати необхідні мовленнєві засоби відповідно до комунікативної ситуації та соціальної ролі адресата;

– методична компетентність, що містить професійно-методичні вміння та навички;

– автономізаційна компетентність, яка містить здатність до самоосвіти, саморозвитку, творчості та самовираження;

– компенсаторна компетентність, що містить вміння передбачати та долати різноманітні труднощі (комунікативні, мовні, психолого-педагогічні, методичні) у випадку нестачі необхідних знань, умінь та навичок;

– загальна культурна компетентність.

Додаючи до означеного вище списку в контексті підготовки учителя англійської мови, Е. Тен виділяє такі компетентності [299]:

– соціолінгвістичну (знання про вплив соціальних факторів у рідній культурі та культурі мови, яка вивчається, на вибір лінгвістичних форм);

– країнознавчу (вміння реалізовувати власну мовленнєву поведінку у відповідності до основних особливостей соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається);

– навчально-пізнавальну (оволодіння технікою і стратегією вивчення іноземних мов, прагнення до самоосвіти, саморозвитку);

– лінгвометодичну (володіння мовою на адаптивному рівні, який визначається конкретною педагогічною ситуацією).

Важливими компетентностями для вчителя англійської мови, окрім зазначених вище, Л. Довгополова вважає культурологічну компетентність (готовність до діалогу культур, що ґрунтується на комплексі засвоєних

лінгвістичних знань, умінь та навичок в іноземній мові; знань сучасної соціокультурної системи країни, мова якої вивчається; лінгвокраїнознавчих знань та вмінь, які дають можливість компаративного аналізу культур); інтеркультурну компетентність (орієнтація мовленнєвої поведінки на культурні особливості своєї країни та країни, мова якої вивчається; розвиток якостей особистості, що слугують її становленню та розвитку в умовах полікультурного світу і сприяють формуванню власного уявлення про різноманіття мов і культур) [90].

Ми вважаємо, що в контексті глобальної освіти важливу роль відіграє позиція учителя, яка постає системою усіх інтелектуальних, вольових та емоційно-оціночних ставлень до навколишнього світу, соціальної дійсності та педагогічної діяльності. Справжній професіонал здатний розглядати й використовувати освіту в якості одного з головних джерел інтелектуального, культурного й духовного потенціалу суспільства, що є результатом реалізації його професійної компетентності.

Ґрунтуючись на викладених вище положеннях, сформулюємо основні складові професійної компетентності вчителя англійської мови в контексті глобальної освіти.

На основі класифікації компетентностей І. Зимньої передусім виділимо три їх основні групи: особистісна, соціальна та професійна [105]. Оскільки компетентності постають внутрішніми, потенціальними, прихованими психологічними утвореннями, вважаємо за можливе виділити три блока компетентностей, які становлять професійну компетентність учителя і знаходяться у нерозривній єдності та взаємодоповненні: особистісний, соціальний та професійно-діяльнісний. Компетентності, що наповнюють кожен блок професійної компетентності вчителя англійської мови, повинні формуватися у співвідношенні з цілями глобальної освіти, хоча розподіл на блоки у даному випадку буде доволі умовним, оскільки ті самі компетентності можуть бути присутніми у різних блоках:

– особистісний блок – характеризується загальнокультурною, особистісно-формуючою (інтегративна освіта, що відображає рівень сформованості особистості, її якостей, глобального мислення засобами іноземної мови) та іншими компетентностями та особистими якостями, притаманними людині. Згідно компетентностей цього блоку вчитель повинен любити дітей, бути відповідальним, дотримуватись здорового способу життя, усвідомлювати екзистенційні цінності, виконувати громадянські обов’язки, самовдосконалюватися тощо;

– соціальний блок – містить компетентності, пов’язані зі спілкуванням та соціальною взаємодією. Відповідно до компетентностей цього блоку вчитель повинен бути здатним формувати поведінку згідно власного статусу, організовувати життя у відповідності до соціально-прийнятного уявлення про образ життя, керуватися в поведінці цінностями культури та соціальної взаємодії, реалізовувати перспективні напрями саморозвитку в суспільстві, інтегрувати знання в процесі їх набуття й використовувати їх у процесі розв’язання соціально-професійних завдань, співпрацювати, керувати людьми та вміти бути підлеглим, спілкуватися усно й писемно рідною та іноземними мовами, приймати рішення в нестандартних ситуаціях, знаходити творчі рішення соціальних та професійних задач тощо;

– професійно-діяльнісний блок об’єднує набір компетентностей, що дозволяють успішно розв’язувати професійні задачі за спеціальністю. Сюди відносимо такі компетентності: інформаційну, педагогічну, психологічну, навчально-пізнавальну, психосоціальну, соціокультурну, комунікативну, компенсаторну, лінгвометодичну, інтеркультурну тощо. Згідно з компетентностями цього блоку вчитель повинен прагнути позитивного результату діяльності, задоволення пізнавальних потреб, цікавитися рівнем знань учнів, усвідомлювати престижність професії, адаптувати наукову інформацію до цілей та мети навчання, знати психологію та вікові особливості учнів, виховувати учнів за допомогою змісту навчального матеріалу, планувати,

проводити та аналізувати урок, приймати, обробляти, розповсюджувати інформацію, бути готовим до взаємодії з представниками інших культур, використовувати на практиці знання про культурне різноманіття тощо.

Отже, професійна компетентність спеціаліста складається у єдності й взаємодії усіх її складових, їх розділення фактично є умовним. У професійній діяльності компетентність проявляється цілісно, що є її принципово важливою особливістю. В контексті глобальної освіти специфіка професійної компетентності вчителя англійської мови характеризується цінностями, установками, нормами й відносинами, типом мислення, що регулюють професійну поведінку суб'єкта професійної діяльності.

Таким чином, у контексті глобальної освіти вважаємо можливим сформулювати ряд характеристик, які постають показниками сформованості професійної компетентності вчителя англійської мови:

– глобальність мислення (усвідомлення власної відповідальності, орієнтація на гуманістичну систему цінностей, саморозвиток і само-вдосконалення);

– толерантність (прагнення спілкуватися усно й писемно рідною та іноземними мовами з представниками різних країн і культур на засадах діалогу і взаєморозуміння, подолання стереотипів та упередженості стосовно представників інших країн і культур);

– знання іноземних мов і різноманіття культур (вміння адаптувати навчальні матеріали з іноземної мови у відповідності до критеріїв змісту глобальної освіти, здатність організовувати навчання іноземної мови згідно принципів реалізації глобальної освіти, вміння виховувати в дусі ідей глобальної освіти засобами іноземної мови).

Таким чином, глобальний контекст неперервної професійної освіти вчителів англійської мови зумовлюється глобалізацією загалом та глобалізаційними процесами в основних сферах життєдіяльності, зокрема і в освіті. Системи освіти європейських країн при усіх відмінностях мають

спільне історичне й культурне підґрунтя й традиції, які стають усе ближчими завдяки інтеграційним процесам. В останні десятиліття формується не лише європейське, а й загальносвітове освітнє середовище, а розробка й реалізація ідей глобальної освіти, з одного боку, відповідає тенденції глобалізації в освіті, а з іншого, – дає можливість окремим країнам зберегти власну національно-культурну ідентичність.

Ми дійшли висновку, що навчальна дисципліна «Англійська мова» має надзвичайний потенціал в контексті реалізації ідей глобальної освіти. Навчання англійської мови в означеному контексті створює можливості для розвитку різних компетентностей здобувачів освіти з метою спільного розв'язання загальнолюдських проблем, у чому важливу роль відіграє позиція учителя, яка постає системою усіх інтелектуальних, вольових та емоційно-оціночних ставлень до навколишнього світу, соціальної дійсності та педагогічної діяльності. Високий рівень розвитку професійної компетентності вчителя, яка складається з трьох основних блоків – особистісного, соціального та професійно-діяльнісного, – у єдності й взаємодії усіх її складових постає провідним фактором, який надає учителю можливість відповідати запитам суспільства та бути конкурентоспроможним в динамічному глобалізованому світі.

2.4. Полікультурний контекст професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу

Полікультурність (multiculturalism) у сучасних наукових студіях розглядається як загальносвітовий феномен [339–341; 363; 393; 435]. Глобальна спільнота швидкими темпами набуває характеристик, що роблять її полікультурним конгломератом. Завдяки розвитку інформаційних технологій, просторово-часові відстані між країнами стають дедалі меншими, і навіть ті країни та регіони, що раніше не мали достатнього рівня наукового та

технологічного розвитку, зараз мають доступ до найсучасніших світових надбань. Однак, однією з найголовніших змін в означеному контексті постає глобальна міграція людей, спричинена глобалізацією капіталу та ринків праці. Традиційними напрямами міграції наразі залишаються маршрути з Азії та Африки до Північної Америки та Західної Європи, проте специфіка розвитку та функціонування ринків праці у самій Європі з огляду на інтеграційні процеси спричиняє активну міграцію населення і всередині ЄС [571].

У сучасному науковому дискурсі знаходимо цілий ряд визначень поняття «полікультурність» [450; 454; 511; 549]. Так, під «полікультурністю» Дж. Хігбі розуміє принцип, підхід чи сукупність правил поведінки, які керують взаємодією та впливають на сприйняття, погляди, ставлення та поведінку людей різного культурного походження [454]. Р. Рейс визначає полікультурність як співіснування різнорідних культур, де культура в широкому сенсі включає расові, релігійні та соціальні групи і проявляється в традиційній поведінці, реаліях і цінностях, способах мислення та комунікативних стилях [549, с. 4–5].

Г. Дмітрієв стверджує, що «полікультурність ґрунтується на важливому методологічному принципі, який полягає в тому, що людина є перетином багатьох культур, і тому можна вести мову про наявність в індивіда кількох ідентичностей, тобто людина – багато- або мультиідентична». [89, с. 14]. К. Росадо вважає, що полікультурність – це система поглядів, уявлень та поведінки, яка визнає і поважає наявність різних соціокультурних груп в організації суспільства, усвідомлює та підтримує їхні відмінності, заохочує та забезпечує їхній сталий внесок у всеосяжний культурний контекст, який є корисним для усього суспільства в цілому [563, с. 1]

Н. Фрейзер вбачає полікультурність у провадженні певної політики на різних рівнях, яка має дві основні характеристики. По-перше, вона спрямована на реалізацію різних потреб соціокультурних груп, тобто це –

своєрідна політика, яка стосується різних нормативних завдань та викликів (етнічний конфлікт, відсутність лібералізму, федеративна автономія тощо), які виникають унаслідок культурного розмаїття. Прикладом такого типу постає політика, яка спрямована на вирішення різних нормативних завдань, що виникають у групах меншин, зокрема в Квебеку, де мешканці бажають мати свої власні інститути на іншій мові, відмінній від решти Канади. По-друге, полікультурна політика – це політика, спрямована на забезпечення соціокультурної групи засобами, за допомогою яких індивіди можуть дотримуватися свої культурні ідентичності, тобто полікультурна політика має своєю метою збереження та підтримку відмінностей між різними соціокультурними групами [433].

Ми вважаємо, що в означеному вище контексті варто розрізняти полікультурну політику і асиміляцію. Згідно з ідеями про асиміляцію прийнятно, що соціокультурні групи та їхні представники – відмінні, проте кінцевою метою політики постає перетворення групи меншин в частину більшості з метою знаходження консенсусної позиції між різними культурами. З іншого боку, полікультурність передбачає визнання різних способів життя груп та індивідів, тому загалом основою національної, та навіть і глобальної, політики постає не намагання асимілювати різні соціокультурні групи та не стандартизувати культурні форми, а радше надати їм інструменти для реалізації власного способу життя та культури.

Ми погоджуємось із зазначеним у праці Л. Горбунової консолідованим тлумаченням поняття «полікультурності», яке визначено як «принципи співжиття етнокультурних спільнот на засадах демократії, а саме: співіснування в межах однієї країни багатьох культур за умови, що жодна з них не є панівною» [69, с. 10]. Дослідниця також зазначає, що конкретна реалізація завдань, пов’язаних із розвитком та формуванням полікультурності, актуалізує функціонування крос-культурної свідомості, яка постає «цілісним стійким соціально-психологічним утворенням, яке включає толерантність,

повагу до інших поглядів, культур, релігій, уміння спілкуватися й адаптуватися в полікультурному середовищі» [69, с. 13].

У звіті UNESCO визначено три основні взаємопов'язані, проте відмінні, характеристики полікультурності, які найчастіше мають місце в публічних дебатах та обговореннях на міжнародному рівні [459; 519]:

– демографічно-описова характеристика трапляється при використанні поняття «полікультурний» для позначення існування етнічно або расово різнорідних сегментів у певному суспільстві чи населенні держави загалом. Така характеристика свідчить про те, що означені відмінності мають певну соціальну значущість, насамперед пов'язану з усвідомленням культурних відмінностей, хоча вони й асоціюються з формами структурної диференціації. Етнічні та соціокультурні групи, які проживають на території певної держави, значущість етнічної приналежності для участі громадськості в суспільних інституціях, а також процеси, за допомогою яких конструюється та підтримується етнічна диференціація, можуть істотно відрізнятися в межах окремих держав та в різний історичний проміжок часу;

– в програмно-політичному застосуванні поняття «полікультурність» стосується конкретних типів програм і політичних ініціатив, призначених для організації та регулювання проблем етнічної різноманітності. Саме в такому тлумаченні, рекомендованому в Доповіді Королівської Комісії з двомовності та бікультурності 1965 року, поняття «полікультурність» почало широко використовуватись у міжнародному дискурсі. В означеному звіті було рекомендовано, аби полікультурність замінила бікультурну політику, за якою протягом попереднього століття було організовано політику регулювання етнічного різноманіття, зокрема, в канадському суспільстві;

– ідеологічно-нормативна характеристика полікультурності викликає найбільше дебатів, оскільки постає моделлю для політичних дій на основі соціологічної теорії та етико-філософського розуміння місця носіїв культурно відмінної ідентичності в сучасному суспільстві. В такому

розрізі полікультурність передбачає, що визнання існування етнічної різноманітності та забезпечення прав індивідів щодо збереження своєї культури має реалізовуватись пліч-о-пліч з участю, дотриманням та повним доступом до конституційних принципів та соціальних цінностей, що існують у тому чи іншому суспільстві. Така політика повинна бути на користь як окремих індивідів, так і суспільства в цілому, оскільки зменшує ризик соціального конфлікту на основі нерівності та різного рівня доступу до прав та інших преференцій, тобто полікультурність є збагаченням для суспільства в цілому. Погляди Організації Об'єднаних Націй та інших міжнародних організацій на проблеми культурного різноманіття ґрунтуються якраз на ідеологічно-нормативній характеристиці.

З означеного вище можемо зробити висновок, що ідеалом теорій про полікультурність постає суспільство, що ґрунтується на безконфліктному та рівноправному співіснуванні різних культурних, етнічних, релігійних чи інших груп, тобто таку соціальну конфігурацію, в якій усі форми дискримінації, расизму та ксенофобії зведені до мінімуму.

Результатом дослідження проблеми полікультурності в рамках проекту «Варіанти» [368; 604] стало виокремлення 4 основних компонентів означеного феномена, зокрема:

– статус суспільства, в якому різноманітні соціокультурні групи співіснують і мають спільну систему інститутів, традицій, поглядів та цінностей. В такому сенсі поняття «полікультурність» використовується у нейтральному значенні, тобто співіснування різних груп не обов'язково передбачає толерантність та взаємоповагу;

– процес, під час якого відбувається обмін культурними надбаннями, взаємовплив культурних систем, а також, за сприятливих умов, створення нових культурних систем;

– наукова теорія, яка вивчає різні аспекти соціокультурної різноманітності. Полікультурність в такому сенсі розглядає та порівнює різні

точки зору, різні варіанти сприйняття оточуючого світу, різні моделі поведінки та комунікаційні коди. Крім того, предметом розгляду постають і відмінності у внутрішньогруповому спілкуванні, як результат адаптації певної соціокультурної групи до різноманітних умов у новому для групи середовищі;

– соціальна мета, в розрізі якої полікультурність постає свідомим прагненням створити плюралістичне суспільство, яке б складалося з великої кількості різних соціокультурних груп. Їх співіснування повинно ґрунтуватися на принципах рівності, толерантності, поваги, діалогу та співробітництва. Важливим інструментом такої концепції полікультурності постає полікультурна освіта.

З огляду на означені вище аспекти полікультурності робимо висновок, що освіта постає однією із суспільних сфер, яка покликана розв’язати фундаментальну проблему іммігрантської інтеграції та налагодження діалогу культур. Через це, заклади як середньої, так і вищої освіти в ЄС змушені переосмислювати свої організаційні структури та навчальні програми, аби пристосувати їх до сучасних викликів навчання все зростаючої кількості студентів-іммігрантів та загалом організації навчання у полікультурному середовищі [580, с. 394]. Зусилля національних освітніх систем в межах ЄС направлені на реалізацію загальноєвропейських вимог щодо інтеграції та різноманіття рас, мов та культур в освітньому процесі, що знаходить вираження у полікультурному характері сучасної освіти.

Полікультурна освіта – це відносно нова галузь наукового педагогічного дискурсу й освітньої практики. Проблемі полікультурної освіти присвячено чималу кількість наукових праць з педагогіки, соціології, соціолінгвістики тощо. Не зважаючи на те, що проблеми етнічності, відмінності релігій, мов та культур постають ще з часів античності, лише в останні 40–50 років полікультурна освіта стала фокусом наукових досліджень. Підвищений інтерес до феномена полікультурної освіти

здебільшого пояснюється структурою та функціонуванням сучасного суспільства у глобальному масштабі [549].

Загалом, поняття «полікультурна освіта» увійшло в широкий науковий обіг лише в останній чверті XX століття, а через мінливу ситуацію в сучасному світі, в основному під впливом міграції, воно знайшло своє місце як у системах освіти, так і в педагогічних дослідженнях. Однією з причин актуальності означеного феномена є те, що люди все більше усвідомлюють той факт, що існує велика потреба у поглибленні знань про різні культури та у розвитку й вихованні людей у цій сфері.

У сучасному англомовному науковому дискурсі дослідники розглядають поняття «полікультурної освіти» як «multicultural education» або «intercultural education». Здебільшого відмінності у трактуванні поняття мають семантичний та географічний характер. У Північній Америці, зокрема у США, Азії та Австралії переважає використання терміна «multicultural education», проте в Європі дослідники схиляються до використання терміна «intercultural education». Ми вважаємо, що обидва ці терміни є більш-менш взаємозамінними і відображають різне бачення одного глобального феномена, тому у нашому дослідженні використовуємо переклад їх обох як «полікультурна освіта».

Власне термін «полікультурна освіта» увійшов в науковий дискурс в 50–60-ті роки XX століття. Зокрема, у наукових працях початку 60-х років дослідники звертаються до понять «різноманітність», «культурний плюралізм» та «етнічний зміст». Розробка змісту означених термінів переважно зводилася до того, що саме необхідно зробити у цьому напрямі, зокрема змінити світоглядну та професійну позицію педагога, навчальний план, розробити та підібрати належні підручники тощо. Конкретні напрями та трактування особливостей змісту або підходів, що мають бути покладені в основу освітньої практики, були сформульовані розмито.

У другій половині 60-х років XX століття науковці перенесли акценти

на використання термінів «освіта етнічної меншості», «етнічна освіта» та «полікультурна освіта». Лише у 70-х роках XX століття поняття «етнічна освіта», або «полікультурна освіта», яке відображало особливості залучення етнічної складової у зміст навчання та шкільні навчальні плани, почало широко використовуватись у науковій літературі та увійшло до термінології ряду гуманітарних та суспільних наук.

Здійснений аналіз літературних джерел засвідчує існування різноманітних дефініцій поняття «полікультурна освіта», які запропоновані широким колом представників різних сфер наукового знання [355; 374; 553]. Простежуємо певну закономірність існування відмінностей у трактуванні поняття, оскільки дослідники мають різні погляди, зокрема на проблеми етнічного розмаїття, асиміляції, інтеграції та культурного плюралізму. Так, одні дослідження ґрунтуються на культурних характеристиках різноманітних соціокультурних груп, інші – зосереджують увагу на соціальних проблемах, спричинених культурною різноманітністю. Відповідно, різні погляди на полікультурну освіту зумовлюють широке різноманіття цілей, що перед нею ставляться, на кшталт внесення в підручники більшої кількості інформації про різноманітні соціокультурні групи, боротьба з расизмом та ксенофобією, реформування шкільної освіти з метою збільшення культурного балансу тощо.

Найширше підґрунтя сучасної проблематики у галузі полікультурної освіти представлене у працях американського вченого Д. Бенкса. В основу концепції полікультурної освіти дослідником закладено розуміння культури та ролі етнічної приналежності в глобалізованому суспільстві, що складається з різноманітних етнічних груп, які постають носіями унікальних культурних кодів та характеристик. Д. Бенкс зауважує, що основною метою полікультурної освіти, яка зумовлюється роллю етнічного фактору в суспільстві, є допомога молодим поколінням у розвитку міжкультурної компетентності [342]. Загалом, під полікультурною освітою дослідник

розуміє освіту заради свободи, яка є життєво необхідною у сучасному поляризованому та конфліктному світі; вона допомагає здобувачу освіти розвивати позитивну культурну, національну та глобальну самоідентифікацію як у процесі навчання, так і в процесі виховання [339].

Дж. Вілламсен та П. Полєхова визначають полікультурну освіту як процес навчання, в якому індивіди шукають розбіжності й подібності між культурами, аби краще зрозуміти себе та інших; освіту через взаємодію представників різних культур, які цінують збагачуючий внесок різноманіття у суспільне життя. В такому контексті відмінності поважаються та використовуються як перевага [389].

Дещо кардинальною, проте слушною, є думка Д. Колбі: «…якщо освіта не є полікультурною, то вона, власне, не є освітою, а радше запровадженням національного або релігійного фундаменталізму. Особливо важливою вона є в медицині, цивільному праві, математиці та в навчанні іноземних мов» [390, с. 250].

Згідно із зазначеним вище проектом «Варіанти», полікультурна освіта сприймається як один з інструментів створення полікультурного суспільства, тобто багатогранного громадянського суспільства, що ґрунтується на принципі рівності як окремих індивідів, так і соціокультурних груп [604]. Її реалізація постає надзвичайно важливою, оскільки багато негативних расових та соціокультурних стереотипів набуваються дітьми та молоддю саме протягом навчання у закладах освіти різного рівня.

К. Блешинська вважає, що полікультурна освіта XXI століття найкраще реалізує себе у якості прикладної соціальної науки, що сприяє розвитку діалогу між культурами та цивілізаціями, а також підтримці розвитку демократичного полікультурного суспільства [350].

Дж. Рід і Д. Блек висловлюють думку, що полікультурна освіта реалізується шляхом належного сприйняття та підтримки різноманітності в навчальній аудиторії, передусім – це навчання про спільні та відмінні риси

культур, а також пошук шляхів порозуміння і співпраці, що призводить до розробки культурно адаптованих навчальних планів та розвитку міжкультурної компетентності учнів [553, с. 36].

За визначенням Г. Дмітрієва, полікультурна освіта – це «спосіб протистояти расизму, ксенофобії, упередженості, етноцентризму, ненависті, що ґрунтується на культурних відмінностях» [89, с. 34]. Вона постає своєрідною спробою допомогти учням пізнати свою культуру, усвідомити власну індивідуальність, визначити роль стереотипів у спілкуванні з представниками інших культур за допомогою педагогічних засобів. Проте, на думку дослідника, сьогодні полікультурна освіта не відповідає повною мірою запитам суспільства, оскільки не охоплює усі типи стосунків, в які вступає сучасна людина. Схожу критичну думку висловлює і М. Левінсон, зауважуючи, що полікультурна освіта обтяжена такою великою кількістю різних концепцій, що постає неминуче суперечливою як теоретично, так і на практиці; навіть у своїй найбільш належній, послідовній та ефективній реалізації вона не може одночасно досягти усіх поставлених перед нею цілей [497].

Г. Бут підтримує ідею міжкультурної взаємодії та необхідності передачі особливостей однієї культури іншій у процесі полікультурної освіти. В такому контексті підхід вчителя до навчання передбачає не лише вивчення з учнями особливостей інших культур, але й окреслення можливості вчитися у них, що, на думку дослідниці, передбачає повну трансформацію мислення вчителів та їхньої методики навчання. Зрештою, Г. Бут зауважує, що полікультурна освіта постає тривалим процесом, який передбачає прийняття ризику, оскільки учасники освітнього процесу часто змушені виходити із зон особистого комфорту; крім того, вона зумовлює реалізацію компромісів під час міжкультурної комунікації, які потенційно вигідні для усіх сторін [355].

Окрім розуміння полікультурної освіти як практичної навчальної

діяльності, важливо зазначити її більш широкий контекст. Так, чеський дослідник Я. Пруча розділяє полікультурну освіту на три великих підкатегорії, кожна з яких певним чином відбиває ту чи іншу сторону феномена як цілого [545]:

– наукова теорія трансдисциплінарного характеру (об'єднує наукові знання різних галузей знань та дисциплін, зокрема антропології, етнографії, міжкультурної психології, соціології, соціолінгвістики тощо);

– сфера наукових досліджень (полікультурна освіта тісно пов'язана та відштовхується від емпіричних досліджень таких аспектів, як міжкультурна комунікація, расові упередження, проблеми навчання і виховання дітей іммігрантів тощо);

– інформаційна система (підтримка різноманітних наукових організацій, інформаційних баз даних, наукових та науково-популярних журналів та веб-сайтів з метою забезпечення функціонування полікультурної освіти в цілому).

Вітчизняна педагогічна наука також демонструє певний інтерес до трактування поняття «полікультурна освіта» та вивчення пов'язаних з нею проблем. Зокрема, І. Білецька визначає полікультурну освіту як «процес цілеспрямованого й планомірного формування й розвитку світогляду, переконань і почуттів особистості, що ґрунтуються на визнанні багатоманітності культур, збагачує її почуття, формує особливе ставлення до навколишнього світу і людей у ньому та супроводжується сприйманням та осмисленням життєво важливих парадигм буття, перетворенням зовнішніх культурних смислів у внутрішній морально-етичний світ» [31, с. 131].

На основі аналізу найбільш поширених концепцій полікультурної освіти І. Лощенова робить висновок, що її найголовнішим завданням є розвиток пізнавальних та невербальних умінь і навичок, які постають для учня потенційними засобами міжкультурної комунікації у майбутньому. Дослідниця виділяє чотири основні функції полікультурної освіти, що

слугують підвищенню загального рівня освіченості й успішній самореалізації в полікультурному середовищі [192, с. 73]:

- формування в учнів уявлення про різноманітність та взаємозв'язок культур;
- виховання толерантного ставлення до культурних відмінностей;
- усвідомлення важливості та поваги до культурного розмаїття задля самореалізації особистості;
- розвиток умінь і навичок взаємовигідної співпраці представників різних культур на основі толерантності та взаєморозуміння.

На думку О. Гаганової, сучасне трактування поняття «полікультурна освіта» потребує переосмислення та певного розширення. Традиційна кореляція поняття з національною, етнічною або расовою культурою, орієнтація на виховання толерантного ставлення до інших культур, формування уявлення про відмінності та спільні риси культур, зауважує дослідниця, у сучасних умовах не може вважатися вичерпною, оскільки не враховує інші соціокультурні групи, що потребують уваги, на кшталт груп сексуальних меншин, діалектних груп тощо, які розглядаються у якості варіацій в рамках конкретної культури і не включаються у зміст полікультурної освіти [60].

О. Джуринський зауважує, що один із найбільш продуктивних способів організації полікультурної освіти зводиться до «забезпечення культурологічної спрямованості філологічної освіти і впровадження полікультурного компонента в різні навчальні дисципліни». Особливу роль при цьому відіграють двомовна або й багатомовна освіта, яка «не лише слугує для комунікації, а й дозволяє прилучатися до різних способів мислення, відчуття, поведінки» [85, с. 95].

Перелік дефініцій та концепцій полікультурної освіти, представлений вище, не є вичерпним, проте дає змогу осягнути глобальність проблеми та основні погляди на її сутність та реалізацію. Проте, означені дефініції та

концепції мають ряд спільних положень, зокрема про те, що зміст полікультурних освітніх програм повинен містити етнічну ідентичність, культурний плюралізм, рівний доступ до ресурсів і можливостей та інші соціально-політичні проблеми. Подібна спільність окреслює потенціал полікультурної освіти як філософії, методології для освітньої реформи та системи специфічних змістових сфер у межах навчальних програм; вона полягає в одержанні та засвоєнні інформації про культурне розмаїття, підготовці до нього і його визнання, що, у свою чергу, вимагає змін у шкільних програмах, методах і формах навчання тощо [31, с. 130].

Загалом, наведені вище визначення та трактування поняття «полікультурна освіта» дають можливість зробити висновок, що найголовнішою метою полікультурної освіти постає навчання учнів не лише знанням про їхнє власне культурне оточення, а й розумінню інших культур; розвиток в учнів почуття правосвідомості, толерантності й солідарності; формування їхнього розуміння та поваги до постійно зростаючої соціокультурної різноманітності, а також формування усвідомлення різних способів життя, мислення та сприйняття оточуючого світу.

Ми вважаємо, що найбільш продуктивні концепції полікультурної освіти охоплюють усіх учасників освітнього процесу та роблять акцент на культурних відмінностях, а не лише на національному / етнічному змісті, тим самим демонструючи підтримку та заохочення полікультуралізму та полілінгвізму (білінгвізму), що постає особливо важливим в контексті професійної освіти вчителів іноземних мов, зокрема англійської. Крім того, Дж. Гей зауважує, що продуктивні концепції полікультурної освіти також мають ряд спільних рис, що стосуються її ключових принципів, пріоритетів та очікуваних результатів. Означеними ключовими принципами постають такі, що [438; 439]:

– ґрунтуються на загальних принципах;
– постають із суспільних інтересів;

– містять загальні вказівки до дій;
– мають на меті зробити культурний плюралізм та етнічне розмаїття невід'ємною частиною навчального процесу.

Д. Бенкс наводить ширший перелік основних принципів полікультурної освіти, які полягають у тому, що [340, с. 9–10]:

– полікультурна освіта – це процес;
– вона пов'язана з конкретним суспільством, проте не обмежується лише ним;
– до полікультурної освіти повинні бути залучені усі учасники освітнього процесу;
– вона розпочинається з усвідомлення учнями своєї етнічної ідентичності;
– полікультурна освіта повинна функціонувати понад діахронічними часовими обмеженнями;
– полікультурний підхід має бути універсальним та всеосяжним;
– ідеї полікультурності повинні бути інтегровані в зміст як шкільної, так і професійної освіти.

Виходячи з означених принципів, зміст полікультурної освіти повинен будуватися, на думку Л. Кабанової, навколо чотирьох орієнтирів [112, с. 69]:

– соціокультурної ідентифікації особистості;
– засвоєння системи понять і уявлень про полікультурне середовище;
– виховання толерантного ставлення до розширеного культурного оточення;
– розвитку навичок соціального спілкування.

Означені спільні принципи повинні застосовуватись у різноманітних контекстах при вивченні різних предметів, що входять до навчального плану, проте найбільш продуктивною їхня реалізація буде під час вивчення гуманітарних та суспільних дисциплін, зокрема й іноземних мов, серед яких чільне місце в навчальних планах посідає англійська мова. Загалом, виходячи

з положення, що полікультурна освіта – це довготривалий процес, під час якого учні зазнають глибоких особистісних та світоглядних трансформацій, у процесі вивчення іноземних мов учнями у школі, а також під час професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови у закладах вищої освіти, відбувається зміна їхніх глибоко вкорінених поглядів, уявлень та ставлень у бік культурного плюралізму, тобто можна говорити, що полікультурна освіта реалізовується у кілька етапів [604, с. 16–17]:

– студенти концентруються на іншому сприйнятті оточуючої дійсності (їм належить зрозуміти, що їхній спосіб мислення, спосіб життя, звички та традиції постають лише одним із можливих шляхів реагування на реалії оточуючого світу);

– студенти вчаться розуміти особливості оточуючого світу та часу, в якому вони живуть (вони вчаться розуміти, що різні культури перебувають у взаємозалежності; кожна культура має цікаві та ефективні способи взаємодії з оточуючим світом);

– студенти постають перед іншою реальністю – іншими уявленнями про оточуючий світ, іншими способами мислення тощо (їм належить зрозуміти, що немає ані «вищої», ані «нижчої» культури; вони мусять визнати, що в кожній культурі є позитивні аспекти, які можуть збагатити їхнє власне життя, а також і негативні аспекти, які можуть бути піддані критиці);

– студенти навчаються розуміти різноманітність позитивних аспектів (вони усвідомлюють, що контакти та відносини між різними культурами збагачують у різних аспектах не лише окремих індивідів, але й усе суспільство; діалог культур може бути джерелом зростання, розвитку й задоволення).

Забезпечення полікультурного компонента гуманітарних та суспільних предметів у повному обсязі передбачає контентні зміни в концепції та організації освітнього процесу, а також запровадження та активне використання інтерактивних групових форм і методів під час занять,

оскільки полікультурна освіта реалізується у процесі взаємодії між педагогом і студентами, а також і між самими студентами. У такому контексті студенти постають не пасивними об’єктами навчання, а радше джерелом ідей та інформації, активними учасниками освітнього процесу, які можуть впливати, змінювати, збагачувати і в деяких випадках навіть керувати заняттями.

Ми переконані, що освітній процес повинен зосереджуватися головним чином на загальнолюдських цінностях, толерантності, повазі та солідарності. Полікультурна освіта майбутніх учителів англійської мови може бути реалізована лише на засадах стратегії ввічливості, ефективного спілкування, осмисленого обговорення, конструктивної співпраці та критичного мислення. Саме тому, на основі європейського досвіду підготовки вчителів англійської мови до професійної діяльності, найпродуктивнішими формами та методами полікультурної освіти, які наразі набувають поширення і в Україні, вбачаємо:

– *дискусію* (застосовується в усіх формах полікультурної освіти, часто як засіб рефлексії попередньої діяльності або досвіду; надає студентам можливість для самовираження; дозволяє узагальнити та оцінити змістове наповнення попередніх етапів заняття. Основною вимогою постає вибір теми для дискусії, яка повинна бути актуальною, чітко сформульованою та відповідати рівню знань та можливостей студентів);

– *мозковий штурм* (brainstorming). Методика мозкового штурму ґрунтується на швидкому продукуванні та фіксації ідей, тем та інформації, які можуть бути використані пізніше під час дискусії. Найефективніше використовувати означений метод на почутку заняття, оскільки він може слугувати відправною точкою для подальшої діяльності;

– *групове навчання* (підходить для роботи з невеликими групами, оскільки передбачає командну роботу, співпрацю, взаємодопомогу студентів та колективне розв’язання певної проблеми, яка потім обговорюється з різних точок зору. Соціальний клімат у малих групах дає більше можливостей для участі кожного студента. Така форма роботи мінімізує

знервованість, сором'язливість та комунікативні бар'єри. Робота в малих групах забезпечує більш природну атмосферу, яка моделює конкретні життєві ситуації);

– *симуляційні ігри та драматизацію*. Означені методи стимулюють розвиток у студентів мислення, креативності, естетичних поглядів та моральних якостей. Драматизація дає можливість студенту грати певну роль, а ідентифікація себе з цією роллю підтримує розвиток міжкультурної компетентності;

– *критичне мислення*. Критичне мислення не являє собою метод навчання, воно радше постає кінцевою метою вчителя у розвитку цього вміння у студентів. Критичне мислення передбачає збір різноманітної інформації, її диференціацію та інтерпретацію, а також визначення, яка інформація є новою, вартою чи не вартою довіри, з якою інформацією варто погоджуватися або ні тощо;

– *метод проектів*. Розробка проектів постає довготривалим процесом, протягом якого студент або група студентів працюють над розв'язанням певної проблеми. Він може слугувати важливим інструментом для отримання та аналізу полікультурної інформації, а також навчати спільній роботі у полікультурному середовищі.

Н. Чжао критично підходить до специфіки добору і використання форм і методів полікультурної освіти у процесі підготовки вчителів англійської мови й виділяє такі інноваційні форми й методи, які впливають на формування ідентичності студентів [615, с. 57–58]:

– *діалогічне письмо*. Діалоговий журнал між вчителем та студентами може підтримувати студентоцентричну орієнтацію навчання. Передумовою такої методики є намагання вчителя ставитися до кожного студента як до унікальної особистості. В орієнтованій на зміст манері студенти обговорюють свою ідентичність в особистих дискусіях. Ведення діалогового журналу, як в академічній групі, так і в Інтернеті, може навчити студентів

розпізнавати й усвідомлювати, як мова формує та змінює їхнє соціальне оточення та їхню ідентичність, визнаючи значення та вплив власної ролі у якості письменників. За таких умов роль вчителя трансформується з оцінювача та ретранслятора знань на фасилітатора, співробітника та друга. Двомовний студент може використовувати ведення такого журналу, аби зрозуміти свою позицію та реалізувати свої можливості в соціальному оточенні. Крім того, ІКТ також відкривають новий соціальний простір для формування або переформатування ідентичності студентів, тому корисно заохочувати студентів розробляти власні веб-сторінки про себе та свої інтереси, користуватися месенджерами та обмінюватися електронною поштою зі своїми однолітками англійською мовою, що не лише розвиває навички письма, але й створює їхню множинну ідентичність шляхом самопозиціонування та самопрезентації;

– *креативне письмо*. Творчість надає можливість не лише конструювати ідентичність, але й переосмислювати її. Інноваційна презентація студентами власної чітко вираженої культурної ідентичності англійською мовою постає продуктивною формою полікультурної освіти. Творча відповідь на виклики по переосмисленню власної ідентичності виникає та реалізується в умовах контакту між культурами, зокрема національної більшості та етнічних меншин тощо. Таке вираження призводить до самопрезентації, яка пов’язує використання англійської мови та переосмислення ідентичності. Наприклад, написання крос-культурної автобіографії є одним з ефективних способів самопрезентації;

– *контекстне (дискурсивне) навчання граматики*. Граматика може бути педагогічно корисною для конструювання та переосмислення ідентичності. Зокрема, вивчення модального дієслова «will» може заохочувати студентів до вивчення впливу на власне майбутнє в контексті переплетіння подій, що відбуваються у країні їхнього походження та країні, де вони зараз проживають, за допомогою лексико-граматичної системи. Переосмислення

ідентичності студентів може простежуватись у такому дискурсі в розрізі сприйняття власного майбутнього у новому соціокультурному оточенні за допомогою модальних дієслів.

Загалом, усі стратегії полікультурної освіти вчителів англійської мови, а також форми, методи і технології, що використовуються у цьому процесі, направлені на формування *полікультурної компетентності* (multicultural / intercultural / cross-cultural competence), яка постає надзвичайно важливим компонентом професійної компетентності саме вчителя англійської мови, як фасилітатора міжкультурної комунікації своїх учнів.

Ми погоджуємось з думкою А. Томаса, що полікультурна компетентність постає здатністю «допомагати формувати процес міжкультурної взаємодії таким чином, аби уникнути або контекстуалізувати непорозуміння і в той же час створювати можливості для розв'язання спільних проблем таким чином, аби це було прийнятним і продуктивним для всіх учасників; … вона проявляється у здатності визнавати, поважати та продуктивно використовувати сприйняття, судження та дії з метою створення взаємної адаптації, толерантності та розвитку синергетичних форм співпраці, співіснування й ефективних моделей інтерпретації та формування оточуючого світу» [592, с. 141–143].

За І. Іванюк, зміст полікультурної компетентності вчителя становлять такі складові [111, с. 143]:

- полікультурна професійна компетентність: знання професійної інфраструктури, професійний досвід, відповідальність тощо;
- полікультурна стратегічна компетентність: знання та навички менеджменту, здатність розв'язувати проблеми та приймати рішення тощо;
- полікультурна соціальна компетентність: толерантність, вміння працювати в команді, здатність адаптуватися, співпереживати, навички комунікації та посередництва тощо;

– полікультурна індивідуальна компетентність: оптимістичне ставлення до життя, здатність до навчання та самонавчання, вміння тримати дистанцію, розуміння багатоаспектності толерантності тощо.

В освіті вчителів англійської мови важливе місце займає реалізація моделі полікультурної компетентності М. Байрема. Як зазначає дослідник, модель має на меті допомогу вчителям англійської мови усвідомити концепцію полікультурної компетентності та фактори, що її визначають, зокрема ставлення, знання і навички [370, с. 31–35]:

– позиція (ставлення) цікавості та відкритості, необхідна для успішного міжкультурного спілкування; готовність не спиратися на етноцентричні погляди на світ, але аналізувати їх з погляду інших;

– знання про соціальні групи та їхні культури в своїй країні та аналогічні знання про країну співрозмовника, які повинні розвивати індивіди, а також знання процесів взаємодії на індивідуальному та суспільному рівнях;

– навички інтерпретації та взаємозв’язку, які постають здатністю тлумачити документ або подію з іншої культури, пояснити і пов’язати його / її з документами / подіями з власної культури. Означені навички доповнюються здатністю засвоювати нові знання про культуру і культурні практики та здатністю оперувати знаннями, ставленнями та навичками в умовах реального спілкування та взаємодії.

В. Зібек та Т. Мінік наголошують на важливості наявності належного рівня сформованості полікультурної компетентності вчителів та пропонують такі стандарти її сформованості, як [570]:

– розвинена культурна свідомість та здатність до розвитку позитивної культурної самобутності. Сюди відноситься поведінка стосовно самого себе, передусім усвідомлення власного оточення та його культурних впливів, аби краще зрозуміти власні переконання та цінності;

– позитивний досвід міжгрупової взаємодії та відмова від упереджень. Сюди належить поведінка стосовно інших, зокрема порівняння цінностей і

переконань, переосмислення власних упереджень та стереотипів, вираження інтересу до продовження одержання знань про інших людей та соціокультурні групи;

– визнання та повага до інших індивідів, які наразі мають різноманітні відмінності. Сюди відносяться емоційні зміни в поведінці, зокрема отримання знань про культурні відмінності та їхнє усвідомлення, а також внутрішнє їх прийняття;

– антирасистські, антисексистські, антиімперіалістичні погляди. Сюди належать дії, що визначають прихильність сприянню подальшому міжкультурному спілкуванню та розвитку полікультурних спільнот, набуття навичок мирного вирішення культурних конфліктів тощо.

Означені стандарти сформованості полікультурної компетентності постають важливими для усіх без виключення вчителів сучасної європейської освіти. Ми дійшли висновку, що особливе значення вони набувають для вчителів англійської мови, оскільки останні мають унікальну можливість реалізовувати свою полікультурну компетентність шляхом залучення значного додаткового міжкультурного ресурсу, що визначається функціонуванням англійської мови у якості лінгва франка, з метою організації та реалізації полікультурної освіти колективу учнів.

Отже, полікультурна освіта постає складним та багатоаспектним поняттям, що містить різноманітні підходи до розв’язання проблем, пов’язаних з культурною неоднорідністю більшості національних спільнот, що входять до складу ЄС. Вона є невід’ємною складовою освітніх систем більшості країн-членів ЄС, починаючи з рівня загальної середньої освіти. Полікультурний зміст інтегрується практично в усі предмети на різних рівнях шкільної освіти, а також у переважну більшість дисциплін професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти. Проте, найбільш наповненими полікультурним змістом постають предмети гуманітарного циклу, зокрема англійська мова, оскільки саме вони відіграють провідну роль

у розвитку соціалізаційних вмінь та навичок учнів, що надає полікультурному контексту професійної освіти вчителів англійської мови в ЄС особливого значення та зумовлює постійний розвиток їхньої полікультурної компетентності протягом життя. Ми дійшли висновку, що в означеному контексті неперервна професійна освіта вчителів англійської мови як в ЄС, так і в Україні, характеризується трьома ключовими аспектами: введення полікультурності у зміст професійної освіти вчителів; активне використання різноманітних форм і методів полікультурної освіти; загальний розвиток полікультурної компетентності як майбутніх, так і практикуючих вчителів.

Висновки до другого розділу

1. Виявлено, що тенденції розвитку й модернізації системи неперервної освіти вчителів в ЄС зумовлюються євроінтеграційними процесами, які відбувають одночасно як всередині ЄС, чому сприяє реалізація Болонського процесу, зокрема намагання надавати пріоритет загальноєвропейським нормам в освіті та забезпечувати реалізацію концепції «європейськості» на всіх освітніх рівнях, так і шляхом співпраці з країнами-партнерами, які водночас постають потенційними членами ЄС.

З’ясовано, що погляду провадження ефективної освітньої політики в означеній сфері важливого значення набуває ефективна реакція на тенденції змін у таких аспектах професії вчителя: демографічні чинники та умови праці вчителів (подолання гендерного дисбалансу, прагнення до «омолодження» професії вчителя, тенденція до збільшення віку виходу на пенсію вчителя за вислугою років); додипломна освіта вчителів та входження у професію (паралельна й послідовна моделі додипломної освіти вчителів, мінімальна тривалість професійної підготовки вчителів, співвідношення теоретичного і практичного компонентів додипломної освіти, фаза «входження у професію»

для молодих учителів, менторинг з боку досвідчених вчителів); післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів (підходи до організації й забезпечення післядипломної освіти, напрями та змістове наповнення підвищення кваліфікації, тенденція до зміни форм післядипломної освіти, формат залучення вчителів до післядипломної освіти й підвищення кваліфікації); міжнародна мобільність вчителів (форми участі у програмах мобільності, психологічні й професійні чинники, які впливають на залучення вчителів до міжнародної мобільності, фінансування програм академічної мобільності); привабливість професії вчителя (необхідність залучення кваліфікованого персоналу до професії вчителя, реалізація профорієнтаційних кампаній, аспект задоволення професією та усвідомлення вчителем цінності власної праці).

2. З'ясовано, що інтернаціоналізаційні процеси у різних сферах суспільного життя ЄС зумовлюють зростання значення загальної мовної компетентності та володіння іноземними мовами. В такому контексті професійна освіта вчителів відіграє стратегічну роль, допомагаючи озброїти учнів і студентів необхідними знаннями, вміннями та навичками. Проаналізовано тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів, притаманні переважній більшості освітніх систем країн ЄС, в умовах реалізації ідей європейського освітнього простору. Означені тенденції зумовлюються процесами інтернаціоналізації, глобалізації та полікультурним контекстом.

Визначено, що інтернаціоналізація й глобалізація освіти постають об'єктивними факторами, що повинні бути враховані у різноманітті програм та видів діяльності у межах курикулуму та кваліфікаційних вимог, а також забезпеченні міжнародного досвіду студентів і викладачів шляхом участі у різноманітних програмах академічної мобільності. Ми вважаємо, що означені фактори постають важливими для усіх без виключення освітніх систем в межах ЄС, а також й України в її євроінтеграційних прагненнях.

Здійснено аналіз підходів до визначення поняття «інтернаціоналізація», виокремлено основні напрями інтернаціоналізаційних процесів у системі неперервної освіти вчителів англійської мови. Крім того, визначено важливу роль академічної мобільності як складової інтернаціоналізації, здійснено ретроспективний аналіз основних програм мобільності, що запроваджувались та фінансувались ЄС, а також визначено важливість участі майбутніх і практикуючих українських вчителів у програмах академічної мобільності.

3. Виявлено, що системи освіти європейських країн при усіх відмінностях мають спільне історичне й культурне підґрунтя й традиції, які стають усе ближчими завдяки інтеграційним процесам. Це зумовлено формуванням не лише європейського, а й загальносвітового освітнього середовища, тому ми вважаємо, що реалізація ідей глобальної освіти у системі неперервної освіти вчителів англійської мови постає надзвичайно важливою.

Проаналізовано основні визначення поняття «глобалізація» і «глобальна освіта», з’ясовано, що володіння англійською мовою в контексті глобальної освіти створює можливості для розвитку компетентностей здобувачів освіти, спрямованих на спільне розв’язання загальнолюдських проблем та передбачає розвиток умінь і навичок вираження у демократичному дусі локальних інтересів з подальшим їх порівнянням та узгодженням з інтересами інших. Саме тому навчальна дисципліна «Англійська мова» має надзвичайний потенціал в контексті реалізації ідей глобальної освіти.

Ми вважаємо, що професійна компетентність учителя англійської мови передбачає його здатність до формування означених вище якостей в учнів. З’ясовано, що в такому контексті професійна компетентність вчителя англійської мови складається з трьох основних блоків – особистісного, соціального та професійно-діяльнісного, – у єдності й взаємодії усіх її складових, та постає провідним фактором, який надає учителю можливість відповідати запитам суспільства та бути конкурентоспроможним в

динамічному глобалізованому світі.

4. Визначено, що глобалізаційні та інтернаціоналізаційні суспільні процеси зумовлюють важливість полікультурної освіти як складової професійної освіти майбутніх вчителів англійської мови. З огляду на означене, здійснено аналіз основних визначень понять «полікультурність» та «полікультурна освіта». З'ясовано, що полікультурність постає невід'ємною складовою курикулумів в освітніх системах більшості країн-членів ЄС та постає складним та багатоаспектним поняттям, що містить різноманітні підходи до розв'язання проблем, пов'язаних з культурною неоднорідністю національних спільнот, що входять до складу ЄС.

Виявлено, що полікультурний зміст інтегровано практично в усі предмети на різних рівнях загальної середньої освіти, відповідно він наявний і у більшості навчальних програм професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти. Ми вважаємо, що з такого погляду англійська мова як навчальна дисципліна наповнена полікультурним змістом, який виражається, зокрема, й у специфічних формах і методах навчання майбутніх учителів (симуляційні ігри, драматизація, проекти, діалогічне і креативне письмо, контекстне навчання граматики тощо). У свою чергу, це зумовлює надання полікультурному контексту професійної освіти вчителів англійської мови в ЄС особливого значення.

Загалом, на нашу думку, ключові аспекти полікультурності, інтернаціоналізації та глобалізації освіти зумовлюють особливості розвитку як додипломної, так і післядипломної освіти вчителів англійської мови в ЄС, про що йтиметься у наступних розділах нашого дослідження.

Основні результати дослідження за другим розділом дисертації висвітлено у працях автора: [126; 130; 131; 133; 135; 137; 138; 140; 147; 148; 150; 152].

РОЗДІЛ 3
ДОДИПЛОМНА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

3.1. Загальна характеристика додипломної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС

Освіта як суспільне явище глибоко вкорінена в соціальному та політичному контекстах ЄС, вона забезпечує реакцію на події та зміни, що відбуваються, а також допомагає формувати структуру подальших змін [383, с. 26]. В останнє десятиліття додипломна освіта вчителів англійської мови на європейському континенті розвивається під впливом низки поступових соціальних та політичних подій, зокрема Болонського процесу, поетапного розширення ЄС, забезпечення співпраці з країнами-партнерами, реалізації ідеї «європейського освітнього простору» та «європейськості» тощо. Саме тому неперервна професійна освіта вчителів відіграє стратегічну роль у підготовці європейських освітніх систем для адекватної реакції на суспільні та економічні зміни, а також для того, щоб студенти могли ефективно на них реагувати [596]. Вчителі англійської мови мають особливе завдання – розвивати знання та формувати вміння своїх учнів у галузі мов та культур з метою надання їм можливості розуміти навколишній світ, спілкуватися через мовні та культурні бар’єри, а також бути активними членами суспільства, – яке вимагає від вчителів володіння широким спектром актуальних методик, підходів та ефективних практик, а також передбачає співпрацю з іншими вчителями у плані розповсюдження власних ідей та практик [591, с. 10].

В Європейському Союзі додипломна освіта вчителів англійської мови реалізується в різноманітних соціальних, культурних та економічних контекстах, які зумовлюють, у свою чергу, різноманітні підходи до

організації та змістового наповнення означеного процесу. Додипломна освіта вчителів англійської мови у кожній країні ЄС зазвичай координується національним міністерством освіти. В деяких країнах міністерства можуть регулювати освіту вчителів у відповідності до законодавства і парламентських ініціатив, в інших – їх консультують дорадчі органи, що складаються з представників закладів вищої освіти [521]. Кілька країн ЄС створили агенції, що мають на меті нагляд за додипломною освітою вчителів та надання рекомендацій міністерствам та ЗВО, які забезпечують означений рівень освіти. Прикладами таких органів є Агенція з педагогічної освіти у Великій Британії (Англія та Уельс) та Постійна комісія з педагогічної освіти в Угорщині. Дещо іншою є ситуація в Німеччині через її федеральну структуру. Міністерства освіти та культури 16 федеральних земель несуть відповідальність за освіту вчителів кожне на своїй території, проте координацію на національному рівні забезпечує Постійна конференція міністрів [364, с. 30–33].

Кваліфікація вчителя може бути присвоєна студенту за умови успішного виконання ним програми підготовки або ЗВО, у якому він навчається, або національним міністерством освіти, або ж документом, акредитованим обома інституціями, що спостерігаємо у майже 90 % країн ЄС. У ряді країн ЄС існують спеціальні органи з акредитації, які пов’язані з відповідними міністерствами освіти, наприклад, у Великій Британії, Португалії та Угорщині [521]. Крім того, у деяких країнах ЄС наявні національні стандарти щодо регулювання програм додипломної освіти вчителів, зокрема стандарти Агенції з педагогічної освіти Великої Британії та державні освітні стандарти в Болгарії [427, с. 1046].

В 11 країнах ЄС мінімальним рівнем завершення додипломної професійної освіти для педагогічної спеціальності вважається отримання диплома бакалавра, в той час як у 15 країнах для роботи вчителем вимагається щонайменше диплом магістра з відповідної спеціальності.

Ще у двох країнах (Австрія, Нідерланди) тривалість професійної підготовки залежить від освітньої моделі. 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 3.1, укладеній на основі звітів Eurydice [424; 432; 479; 590].

Таблиця 3.1

Мінімальний освітній ступінь та 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, Велика Британія, 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

Як видно з таблиці 3.1, 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 інших освітніх системах 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 ЄС організовують підготовку вчителів англійської мови за комбінованою моделлю або ж із залученням різних моделей на різних етапах навчання.

Варто зазначити, що у країнах ЄС існують певні відмінності в організації додипломної освіти вчителів англійської мови для початкової та основної і старшої (у тексті дисертації будемо використовувати поняття «основна школа», оскільки воно логічно передбачає і старшу) школи [521; 591]. Передусім це проявляється у різноманітності закладів, які її здійснюють, тривалості програми підготовки вчителя, а також кваліфікації, яку отримує вчитель по закінченню здобуття освіти. Можливості подальшого працевлаштування вчителя у закладах середньої освіти також значною мірою залежать від тієї програми підготовки, яку вчитель отримав у ЗВО. Зупинимось детальніше на аналізі специфіки організації додипломної освіти вчителів англійської мови для різних ланок середньої освіти.

Додипломна освіта вчителів англійської мови для початкової школи

У країнах ЄС додипломна освіта вчителів англійської мови для початкової школи здійснюється у закладах вищої освіти університетського

або позауніверситетського типу. У ряді країн студенти мають можливість обирати заклади для здобуття освіти, що зазвичай, проте не завжди, пов'язано з рівнем предметної спеціалізації [501]. Наприклад, у Данії та Польщі майбутні вчителі англійської мови у початкових класах можуть навчатись в університетах, щоб стати вчителями-спеціалістами (specialist teachers), або у педагогічних коледжах, щоб стати спеціалістами з початкової освіти з правом навчання англійської мови [521]. В той же час обидва типи закладів пропонують освітні програми і курси для майбутніх напівспеціалістів (semi-specialist teachers). В Естонії ж існує така освітня система, в якій додипломна освіта вчителів початкової школи та спеціалістів-предметників здійснюється як в університетах, так і в коледжах. Загалом, освітні курси, що забезпечуються педагогічними коледжами, як правило, пропонують нижчий рівень спеціалізації та більш високий ступінь інтеграції теоретичного та практичного компонентів [330, с. 190]. Крім того, такі курси, як правило, коротші, ніж курси, що забезпечуються університетами.

Документом, що засвідчує мінімальну кваліфікацію для можливості отримання доступу до програм підготовки вчителів в усіх без виключення країнах ЄС, є свідоцтво про отримання загальної середньої освіти [587]. Студенти, які бажають спеціалізуватися на англійській або інших іноземних мовах, також зобов'язані скласти відповідний мовний тест [460, с. 362]. У тих країнах, де англійська мова є обов'язковою умовою навчання у ЗВО, зокрема, в Угорщині та Фінляндії, зазвичай вимагається сертифікат про складання мовного тесту і для майбутніх вчителів початкової школи [521].

Переважна більшість курсів додипломної освіти вчителів англійської мови для початкової школи пропонуються ЗВО на рівні бакалаврату. Винятками тут постають освітні системи Фінляндії та Чехії, де навчання триває п'ять років і закінчується отриманням освітнього ступеня «магістр», та Франції, де курси підготовки вчителів пропонується виключно випускникам університету, що вже мають освітній ступінь «бакалавр» [521].

ЗВО восьми країн, які забезпечують додипломну освіту вчителів на бакалаврському рівні, додатково пропонують магістерську кваліфікацію для власників ступеня «бакалавр», які бажають стати вчителями, або для практикуючих вчителів, які бажають здобути офіційну кваліфікацію чи перекваліфікуватися на вчителів-спеціалістів англійської мови [348, с. 18].

Кваліфікація вчителя початкової школи значно відрізняється від кваліфікації вчителя основної школи. У більшості країн ЄС кваліфікації вчителя-спеціаліста, розроблені для основної та старшої школи, дозволяють працювати і в початковій школі. Особливо актуальним цей аспект постає в регіонах, де бракує належної кількості вчителів-спеціалістів з англійської мови [364, с. 43]. Навпаки, вчителі, що мають кваліфікацію з початкової освіти, не мають права навчати в основній школі. Багато країн ЄС пропонують широкий спектр кваліфікацій для майбутніх вчителів початкових класів, і загалом рівень їхньої підготовки відповідає тим вимогам, які ставляться перед учителем сучасним європейським суспільством [385].

Таким чином, диплом бакалавра університету або коледжу про отримання кваліфікації вчителя постає головною вимогою для професійної діяльності у початковій школі. Вчителі початкової школи формально мають кваліфікацію для викладання англійської мови лише у тих випадках, якщо відповідні предмети включені в основну навчальну програму підготовки вчителя у ЗВО, хоча на практиці загальне володіння англійською мовою дає можливість її навчання у певних контекстах. В Естонії, Ірландії та Швеції майбутні вчителі-напівспеціалісти, які проходять підготовку вчителя початкової школи, можуть отримати додаткову кваліфікацію з викладання англійської мови [521]. Вчителі-спеціалісти зазвичай мають більш високий рівень кваліфікації, який передбачає або ступінь бакалавра з відповідної спеціальності, що супроводжується післядипломним сертифікатом, наприклад, британським PGCE або французьким CAPE, або ж ступенем магістра в галузі освіти, який є мінімальним рівнем, наприклад, у Словаччині і

Фінляндії [424].

Отже, ми виявили, що у початковій ланці освіти англійську мову можуть навчати вчителі початкової школи, проте лише у їхньому власному класі; напівспеціалісти, які навчають невелику групу предметів у декількох класах у межах однієї школи; або ж вчителі-спеціалісти, які навчають лише іноземні мови (англійську та другу мову) у кількох класах в одній або декількох школах. У таблиці 3.2. відображено, яким чином вчителі різного рівня спеціалізації задіяні у навчанні англійської мови у різних країнах, а також залежно від рівня початкової школи у деяких країнах (вищий (upper primary level) чи нижчий (lower primary level) рівень).

Таблиця 3.2

Варіанти залучення вчителів різного рівня спеціалізації до навчання англійської мови у початковій школі

Вчителі початкової школи	Напівспеціалісти	Спеціалісти	Змішана модель
Австрія Велика Британія Люксембург Португалія (lower primary) Словенія (lower primary)	Бельгія (Валлонія) Данія Ірландія Латвія Хорватія	Болгарія Греція Кіпр Литва Мальта Португалія (upper primary) Румунія Словаччина Словенія (upper primary) Чехія Швеція	Бельгія (Фландрія) Естонія Італія Іспанія Нідерланди Німеччина Польща Угорщина Фінляндія Франція

Тривалість курсу додипломної освіти вчителів англійської мови для початкової школи різниться по країнах ЄС. Так, інтегровані освітні програми тривалістю 3 роки пропонуються педагогічними коледжами Австрії, Бельгії та Румунії. У Данії, Ірландії та Нідерландах педагогічні коледжі пропонують

чотирирічні курси навчання. В університетах додипломну освіту вчителів англійської мови для початкової школи, як правило, здійснюють факультети освіти (Faculties of Education) самостійно або у співпраці з філологічними факультетами (Philology Faculties) протягом чотирьох років, наприклад, в Болгарії, Великій Британії, Греції, Латвії, на Мальті. В Литві і на Кіпрі вчителі англійської мови для початкової школи навчаються протягом п'яти років [521; 590].

За результатами виконання освітньої програми підготовки вчителів англійської мови для початкової школи здійснюється моніторинг та оцінювання теоретичного та практичного її компонентів. Перевірка теоретичних знань студентів у більшості країн ЄС відбувається на письмових та усних іспитах, координованих на інституційному або державному рівні. Студенти в Данії, Польщі, Франції, Німеччині та прибалтійських країнах складають державні іспити. Мовленнєві навички зазвичай оцінюються додатково під час іспиту [460, с. 374]. Якщо програма додипломної освіти передбачає отримання освітнього ступеня «магістр», майбутні учителі зазвичай пишуть дисертації з педагогіки або зі спеціальності з подальшим їх захистом.

Діяльність студента в різних елементах практичного компонента навчання, як правило, оцінюється і складає частину остаточного результату. Письмові види роботи, що підлягають оцінюванню, можуть включати есе або щоденник, в яких презентовано досвід педагогічної практики у школі, а також детальні плани занять та навчальні матеріали, які студент розробив і використовував під час практики [359, с. 61]. Також такий досвід може бути представлений в усній чи практичній демонстрації. У деяких країнах, зокрема в Австрії, Великій Британії, Ірландії, Латвії, Литві, Португалії та Фінляндії, для остаточного оцінювання студент повинен підготувати портфоліо вчителя [423]. Практична діяльність студента зазвичай оцінюється керівником практики із ЗВО і / або вчителем-ментором у вигляді

письмового звіту.

Додипломна освіта вчителів англійської мови для основної школи

Вчителів англійської мови для основної школи у країнах ЄС зазвичай готують в університетах, де їхня додипломна освіта здійснюється факультетами освіти (Faculties of Education) і факультетами іноземних мов (Faculties of Foreign Languages), або ж окремими кафедрами в межах факультетів мистецтв, гуманітарних або соціальних наук (Faculties of Arts, Humanities or Social Sciences) [501]. Виключеннями із загального правила постають освітні системи Франції, де додипломна освіта здійснюється також Університетськими інститутами підготовки вчителів – IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), національними установами, підпорядкованими Міністерству освіти, які співпрацюють з університетами та забезпечують виключно підготовку вчителів, та Великої Британії, де, поряд з традиційними способами здобуття вищої педагогічної освіти, можна пройти підготовку на базі окремих шкіл [521].

Документом, що засвідчує мінімальну кваліфікацію для можливості отримання доступу до програм підготовки вчителів в усіх без виключення країнах ЄС, є свідоцтво про отримання загальної середньої освіти [479]. Багато ЗВО, які пропонують бакалаврські програми підготовки майбутніх учителів, організовують для абітурієнтів співбесіди профорієнтаційного характеру з метою перевірки їхньої мотивації та готовності для здобуття кваліфікації вчителя [348, с. 8]. У країнах, де право працювати вчителем у закладах загальної середньої освіти мають лише випускники магістерських програм, студент повинен мати перший освітній ступінь з фаху «Англійська мова», аби отримати можливість навчання в магістратурі. Варто також зазначити, що існує значна конкуренція за місця, що дають можливість отримати додипломну педагогічну освіту у країнах, які не відчувають проблем із кадровим забезпеченням вчителів англійської мови, наприклад у Португалії, Франції, Швеції тощо [590].

В освітніх системах країн ЄС існують різні варіанти організації додипломної освіти вчителів англійської мови для основної школи. Це можуть бути бакалаврські або магістерські програми [385]. У декількох країнах можливі обидві альтернативи залежно від моделі навчання (Австрія, Литва, Хорватія) або ж існує відмінність між підготовкою майбутнього вчителя до роботи у вищому (upper secondary level) чи нижчому (lower secondary level) рівні основної школи (Бельгія, Латвія, Литва) [423]. Детальніше означена інформація представлена вище у таблиці 3.1. Тривалість додипломної освіти також відрізняється: отримання ОС «бакалавр» і кваліфікації вчителя може тривати від чотирьох до п’яти років, залежно від країни, а ОС «магістр» – від одного до трьох.

На основі означеної інформації та беручи до уваги особливості національних освітніх систем країн ЄС [521] ми дійшли висновку, що в Європі існують різноманітні варіанти додипломної освіти вчителів англійської мови для основної школи, і це знаходить відображення у безлічі кваліфікацій, доступних майбутнім вчителям. Основні, на нашу думку, варіанти додипломної освіти вчителів наведені в таблиці 3.3.

Варто відзначити також й інші варіанти, які засвідчують належну кваліфікацію вчителя і дають йому право навчати англійську мову в основній школі. Сюди можна віднести: наявність ОС «бакалавр» і сертифікату вчителя англійської мови, на кшталт TEFL, CELTA, DELTA (Греція, Мальта, Фінляндія), наявність статусу «кваліфікований вчитель» (Велика Британія), наявність ОС «магістр» і сертифіката вчителя англійської мови (Австрія, Естонія, Словаччина) [424]. Проте, такі моделі стосуються радше особливостей працевлаштування вчителів, а не їхньої додипломної освіти, тому постають малопродуктивними в рамках нашого дослідження.

Таблиця 3.3

Варіанти додипломної освіти вчителів англійської мови для основної школи

Варіант (освітній ступінь і додаткові кваліфікації)	Країни
ОС «бакалавр» з англійської мови та педагогіки	Австрія (паралельна модель), Бельгія, Болгарія, Велика Британія, Греція, Данія, Ірландія, Латвія, Литва, Мальта, Нідерланди (паралельна модель), Румунія
ОС «бакалавр» лише з англійської мови	Кіпр
ОС «бакалавр» з англійської мови та ОС «магістр» з педагогіки або ОС «магістр» з англійської мови та педагогіки	Австрія (послідовна модель), Естонія, Італія, Іспанія, Люксембург, Нідерланди (послідовна модель), Німеччина, Польща, Португалія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Фінляндія, Франція, Хорватія, Чехія, Швеція

В результаті дослідження вимог в освітніх системах ЄС ми виявили, що, на відміну від початкової ланки освіти, в основній школі лише вчителі-спеціалісти мають право навчати англійську мову. В тих країнах, де існує розмежування основної школи на вищу (upper secondary) і нижчу (lower secondary), вимоги до вчителів, що працюють на нижчому рівні, можуть відрізнятися, оскільки навчати англійську мови мають право й ті вчителі, у яких вона є лише спеціалізацією в кваліфікації (Латвія, Литва).

Виконання освітньої програми підготовки вчителів англійської мови для основної школи засвідчується шляхом моніторингу та оцінювання теоретичного та практичного її компонентів. Визначення рівня теоретичних знань студентів у більшості країн ЄС складається з різних типів підсумкової оцінки. У деяких країнах ЗВО вільні у виборі системи оцінювання компетентностей студентів, проте у більшості країн ЄС є чіткі вказівки й вимоги, встановлені національними міністерствами освіти.

Серед основних видів оцінювання ми виявили [460, с. 377]:

– усні або письмові іспити з окремих предметів;
– науково-дослідні або рефлексивні письмові проекти;
– захист магістерської дисертації;
– підсумкові усні та письмові іспити;
– підсумкові державні іспити.

До специфічних видів оцінювання можемо віднести такі [423]:

– у Великій Британії студенти оцінюються відповідно до ряду стандартів, встановлених Агенцією з педагогічної освіти, серед яких є тести на визначення рівня писемної, чисельної та цифрової грамотності;
– в Бельгії (Валлонія) від студентів очікується проведення двох публічних лекцій;
– в Румунії студенти складають додатковий іспит наприкінці навчання, який є частиною процесу працевлаштування;
– в Австрії та Угорщині протягом процесу професійної підготовки студенти складають іспити, призначені для перевірки рівня володіння англійською мовою;
– в Ірландії та Швеції студентів оцінюють, враховуючи їхнє відвідування та активну академічну роботу.

Практичний компонент навчання, як правило, оцінюється на основі результатів за підготовлені, проведені й проаналізовані уроки, які укладаються у вигляді письмового звіту керівника практики із ЗВО і вчителя-ментора, що спостерігаємо у Польщі й Португалії. У деяких країнах, зокрема в Австрії, Великій Британії, Ірландії, Латвії, Литві та Фінляндії, для остаточного оцінювання студент повинен підготувати портфоліо вчителя, яке фактично постає звітом студента про практику та слугує певного роду зв’язком між теоретичним та практичним компонентами навчання [521]. В Литві, Нідерландах та Угорщині студенти можуть здійснювати науково-дослідний проект, який стосується конкретного аспекту їхньої практики [543, с. 93–95].

Окрім представлених вище аспектів організації додипломної освіти вчителів англійської мови для початкової та основної школи у країнах ЄС, вартими уваги, на нашу думку, постають фінансові умови здобуття освіти у ЗВО і реалізація концепції «європейського простору» та «європейськості» в контексті додипломної освіти вчителів.

Фінансові умови здобуття додипломної освіти залежать від країни і часто змінюються. Більшість країн ЄС використовують комбінацію різних видів фінансової підтримки для студентів, що здобувають кваліфікацію вчителя. У семи країнах витрати на здобуття освіти більшості студентам покриває держава [385]. У багатьох країнах створена система надання грантів або позик для покриття витрат на навчання та часткове покриття витрат на проживання. Можливість отримання таких грантів та позик може бути доступною для всіх студентів, або ж може бути пов'язаною з їхніми академічними досягненнями [424]. У деяких країнах ЄС існує практика призначення стипендій. Детальніше означену інформацію представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Характеристика фінансових умов здобуття додипломної освіти майбутніми учителями англійської мови

Фінансові умови	Країни
Відсутність плати за навчання	Велика Британія, Данія, Естонія, Словенія, Фінляндія, Франція, Чехія
Гранти	Австрія, Бельгія, Данія, Ірландія, Іспанія, Італія, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Польща, Румунія, Угорщина, Фінляндія, Швеція
Позики	Бельгія, Болгарія, Данія, Естонія, Латвія, Литва, Люксембург, Польща, Румунія, Словаччина, Фінляндія, Швеція
Часткове звільнення / відтермінування плати	Італія
Стипендії	Болгарія, Іспанія, Латвія, Литва, Румунія, Чехія, Швеція
Стипендії, що частково покривають витрати	Велика Британія, Німеччина, Франція

Важливою складовою додипломної освіти вчителів англійської мови, особливо для основної школи, постає реалізація концепції «європейського простору» та «європейськості», яка має багато різних форм і відображається у таких аспектах [429; 488; 605]:

- визнання на національному чи інституційному рівні необхідності відповідати міжнародним академічним стандартам та виконувати рекомендації Болонської декларації;
- концепція підготовки вчителів у ЗВО;
- мета і зміст навчальних дисциплін;
- розробка курсів, що забезпечують міжнародне визнання кваліфікації вчителя в ЄС;
- участь у програмах академічної мобільності в межах ЄС;
- двосторонні та багатосторонні угоди між країнами та ЗВО;
- розвиток регіональних мереж для підтримки навчання в сусідніх країнах;
- законодавче сприяння вивченню іноземних мов як частина реалізації концепції «європейський простір».

Також ми встановили, що більшість країн ЄС, зокрема Австрія, Данія, Латвія, Мальта, Словенія, Фінляндія та ін., включають аспекти міжкультурної або соціокультурної педагогіки в додипломну освіту вчителів англійської мови, які реалізуються або у межах конкретних навчальних дисциплін, або у вигляді загального акценту на таких темах, як міжкультурні стосунки в Європі, освіта меншин, просування мов меншин та рівні можливості для усіх членів суспільства, з метою забезпечення належного рівня готовності вчителів до роботи у полікультурному суспільстві [385].

Таким чином, з’ясовано основні характеристики додипломної освіти вчителів англійської мови в ЄС, зокрема визначено, що національні міністерства освіти регулюють політику щодо її організації і провадження, здійснено аналіз джерел стосовно мінімального освітнього ступеня та

тривалості курсу додипломної освіти, які дають право працювати вчителем у закладах загальної середньої освіти. Важливим в контексті нашого дослідження постало питання з'ясування відмінностей між додипломною освітою вчителів англійської мови для початкової та основної / старшої школи, які ми визначили в таких аспектах: які ЗВО організовують та забезпечують додипломну освіту; який документ засвідчує мінімальну кваліфікацію абітурієнта для можливості отримання доступу до програм підготовки вчителів; який освітній ступінь та кваліфікацію здобувають майбутні вчителі англійської мови; якою є тривалість курсу додипломної освіти; яким чином здійснюється моніторинг та оцінювання теоретичної та практичної складових додипломної освіти. Крім того, ми виявили та здійснили класифікацію фінансових умов здобуття додипломної освіти майбутніми учителями англійської мови, а також дослідили, яким чином здійснюється реалізація концепції «європейського простору» та «європейськості» в освіті вчителів, що постає важливим в розрізі подальшого аналізу змісту, форм і методів додипломної освіти вчителів англійської мови в Європейському Союзі.

3.2. Аналіз змісту додипломної освіти вчителів англійської мови в Європейському Союзі

В останнє десятиліття відбулися суттєві зміни в європейському освітньому просторі внаслідок процесів політичної й економічної інтеграції, зокрема суттєвого розширення ЄС у 2004 році та подальших розширень 2007 і 2013 років, прогресу інформаційних технологій та забезпечення якості освіти висококваліфікованих фахівців на рівні світових вимог, що робить їх конкурентоспроможними на національному, європейському і світовому ринках праці. У сфері додипломної освіти вчителів, допомогти пристосуванню системи до змін покликані освітні стандарти, що визначають спектр

компетентностей, якими, як очікується, повинен володіти педагог-професіонал, а також ставлення, цінності та поведінку, які вважаються прийнятними для професії вчителя.

Проблеми стандартизації неперервної професійної освіти вчителів представлені в ряді міжнародних документів, зокрема: рекомендаціях UNESCO та МОП (Міжнародної організації праці) «Про становище і статус учителів» (1996), Маніфесті Ради Європи «На шляху до Європи знань» (1997), «Неперервна освіта у XXI столітті: зміна ролей педагогічного персоналу» (2000), «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2002), доповіді Європейської Комісії «Підготовка вчителів іноземних мов: пріоритети Європи» (2003) та ін. [97; 568].

Варто зазначити, що не в усіх країнах ЄС стандарт підготовки вчителів, зокрема й англійської мови, представлений у вигляді окремого документа. Зокрема, єдиним документом стандарт представлений у Бельгії (регіон Фландрія), Нідерландах, Польщі. Такий документ покликаний виконувати координуючу та організаційну функцію підготовки фахівців, оскільки забезпечує основу змісту освіти вчителя англійської мови, що є вагомим фактором реалізації освіти у сучасних полікультурних суспільствах, стимулювання диференціації освіти і забезпечення наступності професійної освіти вчителів за різними моделями. Так, стандарт підготовки вчителів англійської мови у Польщі містить такі елементи [83]:

- загальні вимоги, що ґрунтуються на цілях підготовки вчителя;
- професійну характеристику випускника ЗВО;
- основні вміння та компетентності, якими повинен оволодіти майбутній вчитель англійської мови;
- перелік академічних дисциплін підготовки вчителя англійської мови з мінімально допустимою кількістю навчальних годин;
- зміст навчальних дисциплін;
- цілі та вимоги проходження педагогічної практики в школі.

В переважній більшості країн ЄС стандарти підготовки вчителів не представлені у вигляді окремого документу, а радше реалізуються у стандартоорієнтованих навчальних програмах та планах закладів вищої освіти, які готують фахівців з англійської мови, укладених на основі загальноєвропейських нормативних вимог та чинного національного законодавства. Не зважаючи на те, у якій формі представлені стандарти підготовки вчителів, в усіх без винятку країнах ЄС вони визначають та регулюють зміст професійної освіти вчителів. У цьому підрозділі ми детально розглянемо основні аспекти змісту додипломної професійної освіти вчителів англійської мови у ЗВО країн Євросоюзу у вигляді аналітичного резюме.

Ми погоджуємося з думкою В. Радкевич, що зміст професійної освіти постає інтегральною системою, до складу якої входять загальноосвітня, загальнопрофесійна і спеціальна професійна підготовка. Провідними елементами кожного із представлених вище видів підготовки є теоретичні знання і практичні вміння, що в сукупності утворюють фундамент формування професійної компетентності і досвіду кваліфікованої діяльності вчителя в умовах сучасної суспільно-виробничої діяльності [256, с. 12].

Загалом, зміст освіти розуміється як система знань, загальних інтелектуальних і практичних умінь та навичок. Результатом оволодіння ними постає цілісний розвиток здібностей особистості, формування її світогляду й поведінки, готовність до суспільної діяльності тощо (Ю. Бабанський, І. Лернер, В. Сластьонін) [224; 225].

В. Ледньов зазначає, що зміст освіти охоплює не лише зміст навчального матеріалу, а й характер навчальної діяльності, технологію, методи і форми навчання, оскільки якості особистості, зміст її виховання та розвитку залежать не лише від того, що вивчається, але і від того, як вивчається [185, с. 28].

Н. Белканов звертає увагу на те, що «зміст освіти визначає коло знань,

умінь і навичок, цінностей і відносин, які приймають конкретну форму у вигляді навчальних планів і програм та розподіляються відповідно до цілей і завдань, поставлених перед суспільством. Такий зміст освіти розробляється відповідно до уявлень про цілі освіти і є об'єктом спеціального процесу – навчання. Таким чином, під змістом освіти ми маємо на увазі точно окреслений зміст, виражений у формі навчальних програм, підручників і навчальних матеріалів» [24, с. 143].

Провідним аспектом формування змісту професійної освіти вчителів англійської мови у ЗВО країн Євросоюзу є *принципи* підготовки вчителя, які загалом відіграють важливу ролу і у формуванні змісту навчальної дисципліни «Англійська мова», яка викладається у ЗВО майбутнім вчителям і яку ці ж учителі навчатимуть у школах під час власної професійної діяльності [488; 502]. На нашу думку, основними рівнозначними принципами у такому контексті є:

- безперервності – взаємозв'язку циклів та рівнів навчання;
- послідовності – планування змісту у контексті наступності знань, умінь, навичок та завдань;
- холізму – бачення взаємозалежності і цілісності сучасного світу й передусім людини, обумовленості конкретного загальним і навпаки тощо;
- гуманізму – пріоритет загальнолюдських цінностей, усвідомлення засобами англійської мови цінності й неповторності людського життя як в його особистісному, так і соціальному вираженні – національно-культурному і загальнолюдському;
- систематичності – організація змісту підготовки вчителів у вигляді мультиінтегрованої системи знань, навичок, цінностей, ставлень тощо;
- культуровідповіності – зумовленості навчання англійської мови контекстом культури: світової, національної та регіональної

(місцевої). Принцип культуровідповідності був введений німецьким педагогом А. Дистервегом і передбачає врахування умов, в яких проживає людина, а також культури суспільства, до якого вона належить, у процесі виховання й освіти [227];

– інтегративності – узгодження завдань навчання і виховання як в рамках навчальної дисципліни «Англійська мова», так і інших навчальних предметів з орієнтацією на глобальну освіту, використання інформації з різних галузей знань тощо;
– новизни – відбору навчального матеріалу, що містить актуальну і значущу для студентів інформацію; варіативності текстів, вправ, завдань, ситуацій, форм та методів подачі матеріалу тощо;
– функціональності – навчання розумінню і застосуванню мовних знань та мовленнєвих навичок в різних ситуаціях, тобто об’єктом засвоєння за цим принципом є не самі мовні засоби, а функції, які вони виконують.

Розглянуті принципи взаємопов’язані і доповнюють один одного. У ранзі системоутворюючих ми пропонуємо розглядати такі принципи: холізму, гуманізму, культуровідповіності, інтегративності.

Водночас з принципами, на думку В. Радкевич, особистісно орієнтований зміст професійної освіти вчителів англійської мови формується з урахуванням таких вимог [256, с. 8–9]:

– соціально-культурні, які передбачають задоволення потреб особистості в якісній неперервній професійній освіті, забезпечення розвитку особистості майбутнього фахівця, здатного впливати на соціокультурні процеси;

– психолого-педагогічні, що сприяють розвитку професійної компетентності й соціально-значущих знань, умінь особистості, які сприятимуть їй в удосконаленні на кожному етапі навчання, розвитку мотивації до постійного самовдосконалення;

– науково-технічні, які передбачають забезпечення успішної професійної діяльності, мобільності та адаптації особистості в умовах динамічної техніко-технологічної модернізації виробництва.

У сучасному світі в умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти простежується тенденція до певної уніфікації змісту освіти [24, с. 145]. Передусім це стосується певної стандартизації вивчення англійської мови, яка постає для сучасного світу «лігва франка», і, відповідно, уніфікації змісту освіти вчителів англійської мови в різних країнах. Таким чином, внутрішні гуманістичні цінності кожного суспільства і культури, їх позитивні складові стають невід'ємною частиною глобалізованого змісту неперервної професійної освіти вчителя.

При доборі змісту освіти вчителів англійської мови необхідно враховувати ряд *критеріїв*. Зокрема, М. Палєкчич [534] пропонує такі ключові критерії відбору змісту навчальних матеріалів з курсу англійської мови, які водночас постають вимірами, що визначають його глобальний, загальнолюдський характер:

– «просторовий» вимір, що включає всі суспільні рівні, починаючи з окремого індивіда й закінчуючи населенням світу як єдиним цілим;
– «тематичний» вимір охоплює ключові теми, які постають актуальними для сьогодення у найширшому контексті;
– «темпоральний» вимір, який охоплює минуле, сьогодення і майбутнє, причому освітні цілі повинні в першу чергу орієнтуватися на майбутнє, аби студенти могли усвідомити, що людська діяльність, включаючи їхню власну, формує майбутнє;
– «внутрішній» вимір, що спрямований на суб'єкт процесу навчання.

Конкретизація означених вимірів дозволяє виділити критерії, які в європейському освітньому просторі постають визначальними при доборі змісту навчальних дисциплін у процесі фахової підготовки вчителів англійської мови [414; 453; 482; 614], зокрема:

– домінування загальнолюдської глобальної проблематики. У навчальних матеріалах з англійської мови повинна бути присутня інформація, що відображає проблеми усього людства, а не лише країни, в якій та для якої здійснюється підготовка вчителів. Інформаційні комп'ютерні технології дозволяють студентам отримувати необхідну інформацію самостійно. Тематика і зміст матеріалів повинні мати вихід на близькі та знайомі студентам проблеми, викликати емоційний відгук і створювати привід для дискусії, аргументованого формулювання власної точки зору, використовуючи інформацію, отриману на інших навчальних предметах, в Інтернеті, в ЗМІ тощо;

– виокремлення глобальної динаміки досліджуваних процесів та явищ. Минуле, сьогодення і майбутнє тісно переплітаються одне з одним, а історія, так само, як і майбутнє, розглядаються як такі, що творяться людьми, як вибір відкритих можливостей;

– реалістичність презентації інформації. Зміст навчальних матеріалів повинен містити достовірні, правдиві факти, що дозволяють з різних боків осмислити те чи інше явище, критично оцінювати вчинки не тільки інших людей, але і самого себе;

– презентація різних точок зору щодо проблеми, яка вивчається, в різних аспектах, зокрема економічних, політичних, екологічних, технологічних тощо. Так, наприклад, при вивченні проблеми екологічної ситуації повинні пропонуватися навчальні матеріали, що відображають думки політиків, фахівців з проблем екології, простих громадян, молодих людей та ін.;

– виховний характер навчання, спрямований на формування позитивних цінностей, моральності як основи для прояву емпатії по відношенню до представників інших культур і традицій;

– залучення специфіки своєї країни і країн, мова яких вивчається. Вивчення англійської мови повинно відбуватися в нерозривній єдності з вивченням специфіки суспільного і культурного життя як країн, мова яких

вивчається (маються на увазі усі без винятку англомовні країни), так і своєї країни. Володіння англійською мовою фахівці кваліфікують як компонент загальної культури, який дозволяє індивіду долучатись до світової культури. При цьому міжкультурна комунікація може бути реалізована виключно на підґрунті досвіду власного народу, національної культури, рідної мови, які особистість засвоює з перших років свого життя;

– різноманітність форм представлення і подачі навчального матеріалу з урахуванням інтересів і мовного рівня підготовки студентів, а також адміністративних та матеріальних ресурсів освітнього закладу.

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 освіти вчителя. З огляду на означене, європейські центри розвитку професійної освіти забезпечують глобальну інтерактивну платформу, що сприяє обміну та співпраці в сфері професійної освіти вчителів.

Таким чином різноманітність, що є характерною рисою педагогічної освіти у країнах ЄС, зумовленою процесами історичного суспільно-політичного розвитку регіону, певним чином уніфікується і набуває характеристик та ознак, притаманних європейському освітньому простору. Проте, мусимо зазначити, що відмінності між системами та моделями освіти, змістом програм та компетентностями мають місце як на рівні окремих країн, так і в межах однієї країни. Зокрема, у Німеччині кожна федеральна земля має свій варіант педагогічної освіти, а в країнах, де ЗВО наділені значною автономією (Австрія, Фінляндія та ін.), підготовка вчителів англійської мови здійснюється за найрізноманітнішими програмами.

Загалом же, 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 (див. додаток Д).

Крім належного рівня володіння англійською мовою та знання фахових дисципліни, майбутні вчителі повинні володіти необхідним арсеналом професійних умінь 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 освіти вчителя становить у середньому 25 кредитів ECTS, проте в такому аспекті освітні заклади мають певну свободу дій щодо розподілу навчальних дисциплін та видів підготовки у рамках професійної програми [590]. Варто зауважити, що зазвичай мінімальну кількість кредитів передбачають переважно магістерські програми підготовки вчителів, тому, залежно від моделі додипломної освіти вчителів англійської мови, кількість кредитів, що відводиться на професійну підготовку, відрізняється від країни до країни, що відображено у таблиці 3.5.

У семи країнах мінімальна частка курсу професійної підготовки є питанням, забезпечення якого залишається на розсуд навчального закладу. Зазвичай такий підхід застосовується у паралельних моделях додопломної 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 освіти як у паралельних, так і в послідовних моделях. В Австрії такий підхід застосовується тільки в послідовній моделі, яка пропонується університетами.

Таблиця 3.5

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[1]	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)[2]	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

Як було зазначено вище, шкільна практика є частиною професійної освіти 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.

[1] Знаком X у таблиці позначено автономність ЗВО у виборі тривалості курсу професійної підготовки вчителів.

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

ЗВО ряду країн є автономними у питанні розподілу навчального часу для різних аспектів професійної підготовки, включаючи й шкільну практику. Як бачимо з таблиці 3.2, виділення певної кількості кредитів ECTS здійснюється самими закладами, 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 ЄС. У деяких державах 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 освіти майбутніх вчителів англійської мови деяких ключових компонентів є дуже важливою для того, аби вони були повністю готові до виконання своєї роботи. У дослідженнях TALIS та EURYDICE виділяються такі три основні компоненти [585; 590]:

– *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 навчанні 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 освіти 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 [270].

З огляду на означений принцип побудови змісту освіти вчителів англійської мови, особливого значення у більшості освітніх систем набуває модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів до застосування проектно-комунікативних технологій у професійній діяльності, яка містить процесуальний і змістовий аспекти та має динамічний характер. Як слушно зауважує Л. Дзевицька, така підготовка може бути реалізована протягом чотирьох етапів [86, с. 72–73]:

– *мотиваційно-ціннісний етап*, який передбачає: постановку цілей і задач підготовки вчителя англійської мови до застосування проектно-комунікативних технологій в професійній діяльності; визначення специфіки і потенціалу навчальних предметів загальнопрофесійної і спеціальної підготовки для формування готовності студентів до використання проектно-комунікативних технологій; формування ціннісних орієнтацій і мотивів по оволодінню знаннями, вміннями і навичками застосування проектно-

комунікативних технологій;

– *комунікативно-продуктивний етап*, який постає цілеспрямованим формуванням готовності майбутніх вчителів англійської мови до застосування проектно-комунікативних технологій. Цей етап включає теоретичну, науково-дослідницьку, практичну підготовку і передбачає реалізацію знань, умінь та навичок застосування проектно-комунікативних технологій в навчальній і практичній діяльності;

– *професійно-діяльнісний етап*, який має на меті практичну презентацію сформованості у майбутнього вчителя англійської мови професійної компетентності, що постає свідченням належного рівня сформованості комунікативної компетентності, зокрема її лінгвістичного, прагматичного і соціокультурного компонентів;

– *аналітико-корекційний етап*, який передбачає аналіз специфіки реалізації отриманих протягом професійної підготовки знань, умінь та навичок застосування проектно-комунікативних технологій в освітній і практичній діяльності, корекцію індивідуального стилю майбутнього вчителя щодо застосування проектно-комунікативних технологій в професійній діяльності шляхом співвідношення нормативних вимог з особистісним розвитком педагога.

Важливим чинником змісту професійної освіти 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 у процесі професійно-педагогічної підготовки знання, уміння й навички з предмета навчально-пізнавальної діяльності трансформуються в засіб професійної діяльності [149]. Таким чином, майбутній учитель англійської мови виступає в ролі активного суб’єкта педагогічної взаємодії, здатного самостійно організовувати

свою діяльність, робити її специфічно спрямованою на розв’язання конкретних професійно-орієнтованих завдань [75].

Ми вбачаємо готовність студентів до професійної діяльності результатом спеціальної підготовки, який є інтегрованою освітою особистості майбутнього вчителя англійської мови, що виникає при об’єднанні мотивів, професійних знань, умінь та навичок і педагогічного досвіду, адекватних вимогам відповідного напряму професійної діяльності [149]. Цілісність цієї освіти визначається повноцінним розвитком мотиваційного, когнітивного і операційного компонентів; ключовим аспектом тут постають усвідомлені дії майбутнього вчителя у розв’язанні проблем застосування трьох компонентів своєї професійної підготовки у їхній цілісності в організації освітньої діяльності учнів [203]. Достатня сформованість складових досліджуваної готовності і їхня цілісна єдність – показник необхідного рівня готовності молодого вчителя до роботи у школі або іншому закладі освіти [149].

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 виокремленні можливих недоліків змісту професійної освіти вчителів, які необхідно більш ретельно проаналізувати та усунути, якщо це необхідно [423]. Загалом, якщо в контексті готовності до професійної діяльності враховувати змістове наповнення компонентів професійної освіти, 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 [590]. Ці цифри свідчать про необхідність посилення педагогічного та практичного компонентів професійної освіти вчителів.

Один із провідних аспектів, який активно впроваджується у зміст освіти в глобальному контексті, – поняття «цілісності» або «доброчесності» (integrity). Не оминула ця тенденція і контекст додипломної освіти вчителів англійської мови, які, у якості агентів змін та медіаторів доступу до глобалізованого світу шляхом навчання англійської мови як «лінгва франка», повинні щонайменше мати уявлення про це поняття, а в кращому випадку керуватися ним у суспільній діяльності в якості ціннісного орієнтиру.

«Цілісність, доброчесність» (integrity) є передумовою будь-яких ефективних заходів для захисту прав людини, навколишнього середовища, зміцнення демократії, сприяння соціальній справедливості та верховенству права, запобігання конфліктам та сприяння зменшенню бідності. Часто поняття «цілісність, доброчесність» (integrity) використовується на позначення якості, якою повинна володіти особистість, соціум або інституція. Однак, конкретне значення поняття лишається поза увагою, так само, як і можливості реалізації цієї якості у професійному та особистому житті.

Дати визначення поняттю «цілісність, доброчесність» доволі важко, оскільки воно є дещо суб’єктивним. С. Картер зазначає, що оволодіння «цілісністю» включає три етапи. Перший передбачає розпізнання позитивного й негативного у власному досвіді й відчуттях, причому цей етап часто втрачається в процесі розвитку особистості через реалії сучасного швидкого життя. На другому етапі особистість починає діяти на основі досвіду першого етапу. Третій етап передбачає визнання особистістю власних дій, відкриту позицію діяльності на основі власних моральних переконань [372].

Оксфордський словник американського варіанту англійської мови (Oxford American Dictionary) визначає «цілісність» (integrity) як «єдність, чистий моральний стан, свободу від моральних вад, доброчесність й відкритість» [467]. Г. Клауд підтримує таке визначення, зауважуючи, що «цілісність» – це «особистісна якість, що об’єднує чесність, сильні моральні

принципи; стан особистісної цілісності й неподільності» [380, с. 31].

Загалом, поняття «цілісність» може мати моральну та етичну кореляцію не лише в особистісному значенні. Наприклад, розгляд концепту «академічної цілісності, доброчесності» (academic integrity) в контексті вищої освіти піднімає питання чесності, шахрайства й плагіату серед учасників освітнього процесу, а також і проблеми ширшої перспективи, на кшталт доброчесності інтелектуальної власності, цілісності у навчанні тієї чи іншої дисципліни тощо.

Чотирма елементами «доброчесності», як особистісної, так й інституційної, є [500, с. 41]:

– вірогідність;
– компетентність;
– етична поведінка;
– контроль за корупцією або відсутність корупції.

Означені елементи повинні бути взаємопов’язані, щоб забезпечувати повноцінне поняття «цілісності, доброчесності». Ці елементи по суті є окремими характеристиками, проте взаємодоповнюючими одна одну. Вони однакові за важливістю і цінністю, тому, якщо один із них відсутній, то цілісності не може існувати.

Отже, «цілісність» – це концепт, що має бути наявним в усіх сферах діяльності особистості у повсякденному житті, риса, яка повинна знаходити прояв у свідомості, мисленні й діяльності. Водночас, однією з найважливіших сфер, що потребують цілісності особистості, є освіта, яка слугує основою інтелектуальних стандартів. Саме тому особливого значення набуває цілісність і доброчесність кожного без виключення учасника освітнього процесу, що зумовлює її наявність у змістовому наповненні додипломної освіти вчителів англійської мови у країнах ЄС.

Таким чином, аналіз змісту додипломної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах, що входять до складу ЄС, засвідчив, що у наш

час устаткувалися й продовжують створюватися різні моделі професійної освіти педагогічних кадрів, основними завданнями яких є підвищення якості підготовки вчителів, оволодіння фахівцями необхідними компетентностями, формування готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності, забезпечення реалізації їхніх потреб щодо неперервного професійного розвитку, мотивація прагнення до якісної освітньої діяльності у закладах середньої освіти тощо.

Ми з’ясували , що 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.

Основу систем вищої педагогічної освіти абсолютно всіх 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-формувальними, професійно та кваліфікаційно релевантними.

Ретельний аналіз основних характеристик моделей та змісту освіти вчителів англійської мови у країнах ЄС надає можливість зробити такий висновок: найоптимальнішим постає такий формат додипломної освіти, який організовує навчально-наукову та практичну діяльність майбутніх учителів у межах процесу фахової підготовки; поєднує режими стаціонарного та дистанційного навчання; залучає ефективні національні традиції і підходи до навчання й виховання, етнічні особливості змісту освіти, регіональні інтерпретації освітніх технологій разом з передовим світовим досвідом підготовки фахівців; ґрунтується на гнучкості та динамізмі розвитку освіти і суспільства, тим самим забезпечуючи якісну реалізацію соціального замовлення на підготовку кваліфікованих педагогічних кадрів.

3.3. Моделі, форми і методи додипломної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу

У сучасному суспільстві особлива увага приділяється вивченню англійської мови, яка вже тривалий час виконує роль мови міжнаціонального спілкування. Ця увага торкається також і освітнього процесу в закладах освіти різного рівня, оскільки суспільство висуває до вчителя англійської мови вимоги бути майстерним, досвідченим, освіченим та володіти мовою, що вивчається, на високому рівні, аби забезпечити належну мовну підготовку учнів. Саме тому різноманітні форми і методи професійної підготовки вчителів англійської мови у закладах вищої освіти забезпечують студентів такими методиками та технологіями, які дають можливість здійснювати якісне викладання предмету та забезпечити досягнення учнями успіхів у навчанні; сприяють усвідомленню навчання англійської мови як соціально інтегрованої діяльності; гарантують неперервний професійний розвиток; надають можливості для професійної, соціальної та етнічної адаптації молодих учителів до проблем та випробувань у контексті школи та належної до неї громади тощо.

Зважаючи на те, що зростаюча мобільність у межах ЄС, диверсифікація і глобалізація ринків праці та інформації вимагають від сучасної молоді гнучкості, відповідальності, самоорганізації, критичного мислення, готовності до співпраці та освіти протягом життя, подальша професіоналізація професії вчителя постає вкрай актуальною. Саме тому додипломна професійна освіта майбутніх учителів англійської мови у ЗВО націлена передусім на поєднання фахових і дидактичних кваліфікацій разом із розвитком методичних, комунікативних та організаторських здібностей майбутніх вчителів шляхом використання розмаїття форм і методів професійної освіти.

Моделі професійної освіти вчителів англійської мови

Важливою основою для застосування тих чи інших форм і методів

фахової підготовки є їхня відповідність моделі, згідно з якою здійснюється така підготовка.

М. Уоллес вважає, що модель професійної освіти вчителя повинна включати такі компоненти: науково обґрунтовані знання, якісна формальна освіта, почуття соціальної корисності, високий стандарт професійної діяльності [607, с. 5]. На основі цього він виділяє три основні моделі професійної освіти вчителів англійської мови.

Перша модель розглядає освіту як ремесло. Такий спосіб підготовки вчителів існує з середини 40-х років минулого століття. Означена модель є консервативною і статичною; вона ґрунтується на наслідуванні [606, с. 6]. Майбутній вчитель навчається, спостерігаючи за досвідченим старшим викладачем або викладачем, слідуючи його порадам і завдяки досвіду наслідування стає самостійним вчителем. Ця модель – статична, оскільки ґрунтується виключно на здобутих знаннях і досвіді, вона не надає особливої важливості новим знанням, зокрема в лінгвістиці, психолінгвістиці, соціолінгвістиці, психології, методиці навчання іноземної мови тощо. Проте, незважаючи на консервативність означеної моделі, вона містить і позитивні аспекти, які передусім стосуються надання великого значення досвіду. Ця модель педагогічної освіти є найдавнішою, проте і зараз вона лишається популярною не лише серед певної категорії викладачів, а і в окремих закладах вищої освіти.

Друга модель розглядає освіту як прикладне застосування науки. Значна частина сучасних програм педагогічної освіти базується на досягненнях емпіричних досліджень. Підготовка вчителів здійснюється за допомогою передачі знань і за цим типом моделі педагогічної освіти, проте тут досвідчені експерти презентують наукові досягнення майбутнім учителям, які останні застосовують на практиці пізніше [606, с. 9]. Слабкою ланкою цієї моделі є спонтанна дезорієнтація вчителів на практиці, що може означати, що вчитель не застосував або не зрозумів інструкції експерта

правильно. Таке ставлення підкреслює відмінність між теорією і практикою викладання англійської мови і зумовлює поділ фахівців у цій сфері на теоретиків і практиків [609]. Такий розподіл призводить до того, що одні й ті ж люди не займаються освітніми дослідженнями та освітньою практикою, що зумовлює серйозні відмінності у застосуванні методик, а також негативні упередження щодо методистів, які, вочевидь, мають справу із занадто затеоретизованими навчальними дисциплінами [606].

Зрештою, третя, рефлексивна модель педагогічної освіти, є найбільш релевантною для сучасного рівня розвитку суспільства. Підготовка майбутнього вчителя англійської мови до самоосвіти протягом життя, розвиток його готовності до набуття формальних і емпіричних знань зумовлюється рефлексивним характером їх набуття. За таких умов вчитель отримує формальні знання, які є теоретичними і базуються на науково обґрунтованих фактах, і емпіричні знання, що набуваються не тільки практикою, а й рефлексивним мисленням на практиці [607, с. 15]. Сучасне уявлення про автономію навчання, про підготовку студентів до самостійного навчання лежить в основі рефлексивної моделі, яка надає однакової ваги як теоретичним знанням, так і практичному досвіду.

На основі моделей професійної освіти більшістю європейських ЗВО укладаються типові курикулуми освіти вчителів англійської мови, які, окрім лінгвістичної контентної складової, містять і значний культурний аспект. На сучасному етапі розвитку освіти можна виділити такі їх основні типи:

– модель культурної відповідності (Culturally Responsive Teaching), яка фокусується на навчанні заради академічних успіхів, культурної компетентності та соціально-політичної свідомості [343]. Очевидно, що ця модель зосереджується на культурно релевантному підґрунті. Тривалі педагогічні практики та академічні курси у цій моделі орієнтовані на реалістичні контексти, родинні та соціокультурні аспекти взаємодії, тісну співпрацю студентів з викладачами [343; 535]. Перевагами моделі культурної

відповідності є: трансформування ставлень або переконань щодо культурної різноманітності, ґрунтовна база знань про культури, рефлексія студентів стосовно соціокультурних дій і взаємодій, практичне застосування навичок володіння англійською мовою та інтерналізація ролей в освіті [343; 535]. Ці переваги часто даються студентам з великими зусиллями, оскільки зміна укорінених поглядів і переконань є важкою справою;

– навчання всіх вчителів (Training All Teachers), яке зосереджено на встановленні більш глибокого розуміння студентами складних аспектів навчання англійської мови. Подібно до попередньої моделі, вона підкреслює важливість реалістичного сприйняття укорінених міфів щодо вивчення та викладання англійської мови. Основними її компонентами є: «польові дослідження» під час педагогічної практики, групові семінари з подальшою підтримкою з боку викладачів або т'юторів, презентації студентів для студентів, навчання культурної толерантності тощо [510]. Переваги цієї моделі включають: краще розуміння проблем, з якими стикаються вчителі англійської мови, підвищена увага до власного досвіду студентів, практичні стратегії, міжкультурна емпатія та розвиток поваги до культурних відмінностей;

– полікультурна освіта (Multicultural Education), головною метою якої є підготовка майбутніх учителів для адекватного реагування на академічні потреби всіх учнів. Метою цього підходу є сприяння інклюзивній та справедливій системі освіти. Попри переваги та релевантність полікультурної освіти (як було означено у підрозділі 2.4.), недоліком такої моделі може бути відхилення балансу навчального плану в бік культурної складової [516].

Таким чином, модель педагогічної освіти та курикулум, укладений на її основі, багато в чому визначають форми і методи, які застосовуються у процесі професійної освіти вчителя англійської мови.

Форми додипломної освіти вчителів англійської мови

Важливим реалізаційним аспектом змісту навчання в усіх без винятку моделях підготовки вчителів англійської мови постають різноманітні форми організації навчального процесу у ЗВО, які здійснюють професійну підготовку вчителів. Варто зауважити, що усім моделям навчання притаманний набір усталених форм, зокрема проведення занять у вигляді лекцій, практичних, лабораторних занять, практики. Проте, існують й інші форми, які мають інноваційних характер і використовуються ЗВО у конкретних контекстах, виходячи з наявних людських, фінансових та інших ресурсів. До основних організаційних форм підготовки вчителів англійської мови традиційно відносяться [86, с. 90–91; 246, с. 110]: навчальні заняття (лекція, семінар, тренінг); практична підготовка, спрямована на формування у студентів професійних і практичних умінь і навичок; індивідуальна робота, що передбачає самостійне опрацювання окремих аспектів професійної освіти, зокрема й науково-дослідна робота; різноманітні форми контролю з метою оцінювання знань студентів. Врахування особливостей різних форм організації професійної підготовки допомагає оптимально організувати освітній процес.

Зупинимось детальніше на переліку та короткій характеристиці основних форм організації професійної освіти вчителів англійської мови, які використовуються у переважній більшості країн та ЗВО [35; 86; 106; 246; 294; 499]:

Лекція (включаючи міні-лекцію, лекцію-бесіду, лекцію-провокацію), яка забезпечує отримання студентами системних знань та водночас є основним способом викладення центральних тем і методів навчального напряму. Метою лекції є повідомлення нових знань, систематизація, узагальнення та формування на їхній основі власних переконань та світогляду.

Інтерактивна лекція, що ґрунтується на комплексно-дидактичній концепції проведення традиційних форм лекції та реалізується шляхом

комбінування лекційної частини разом із вправами і семінарською частиною. Вона є найбільш поширеною формою активного залучення студентів в освітній процес.

Семінар (включаючи проблемний, орієнтаційний, тематичний, системний семінари), який проводиться з метою зворотнього зв'язку (рефлексії) і дискусії специфічних наукових питань. Основними цілями семінару є поглиблення, систематизація, закріплення та перевірка знань студентів. Участь у семінарі передбачає попередню підготовку у вигляді опрацювання літератури, виконання самостійного завдання або плану семінару.

Практичне заняття, що передбачає виконання практичних завдань передусім з англійської мови під керівництвом викладача. Практичні заняття набувають особливої важливості у процесі вивчення предметів професійного спрямування, зміст яких передбачає формування професійних вмінь та навичок. Мета практичного заняття полягає в закріпленні знань та формуванні нових умінь і навичок.

Туториум (заняття-консультація) – це практичні заняття, які передбачають роботу викладача з меншою кількістю студентів, ніж на звичайних практичних заняттях, з метою забезпечення індивідуального підходу до студентів та надання їм більших можливостей для активізації умінь і навичок та їхнього вправляння. Для туториума часто характерна відсутність системи оцінювання знань.

Тренінг (інтерактивне заняття), який проводиться з метою розвитку професійних вмінь та навичок студентів, надання їм незначного обсягу нової інформації з одночасним її застосуванням на практиці. Під час тренінгу традиційно активно застосовуються групові форми роботи та різноманітні інтерактивні технології.

Практика, що є доповненням та логічним продовженням наукового і теоретичного навчання. Вона вважається підготовкою до входження у професію. В більшості країн ЄС практика реалізовується у двох основних

формах: асистентська практика (студенти-практиканти спочатку спостерігають за проведенням уроків досвідченими вчителями, допомагають їм добирати та виготовляти дидактичний матеріал, а потім самі проводять фрагменти уроків) і методична практика (студенти самі добирають і виготовляють дидактичний матеріал, проводять уроки, ведуть шкільну документацію).

Лабораторна робота. Основною метою цієї форми навчання є розвиток педагогічної та методичної майстерності студентів. Проведення лабораторної роботи може включати дослідження методів і технологій навчання, проектну роботу, застосування інтерактивних форм і технологій, залучення ІКТ до професійної діяльності, укладання портфоліо майбутнього вчителя тощо.

Індивідуальна робота, до основних цілей якої належить закріплення та поглиблення знань, самостійне опрацювання навчального матеріалу як для саморозвитку, так і в рамках підготовки до семінарів і практичних занять, самоосвіта. Інтегральним елементом індивідуальної роботи є науково-дослідна робота, під час якої студенти оволодівають науковими знаннями, поглиблено вивчають науки психолого-педагогічного та спеціалізованого циклів, виконують проекти наукового характеру, здійснюють дослідження в рамках написання бакалаврських і магістерських робіт.

Представлений вище перелік форм професійної освіти вчителів англійської мови не є вичерпним, а радше відображає загальні тенденції їхнього використання у переважній більшості освітніх систем ЄС. Залучення інших форм зумовлюється історичним, освітнім, суспільним та економічним контекстом кожного окремого ЗВО, який здійснює підготовку вчителів англійської мови.

Методи і підходи у професійній освіті вчителів англійської мови

У широкому сенсі, сучасна педагогічна наука не визнає єдиного «правильного» підходу й методів навчання англійської мови, які б застосовувались по всьому ЄС, оскільки необхідно враховувати різні освітні

контексти. У вузькому сенсі кожна група студентів, як і кожний клас учнів, має свої особливості, саме тому неможлива розробка всебічного методу, «який був би здатний навчити будь-кого будь-чому» [526, с. 248].

У сучасному педагогічному дискурсі виділяється чотири основних методи (підходи) до навчання англійської мови, а саме: *метод граматичного перекладу* (grammar-translation method), *прямий метод* (direct method), *аудіолінгвальний метод* (audio-lingual method) і *комунікативний підхід* (communicative English teaching), а також два підходи, які набули поширення в останнє десятиліття, зокрема *компетентнісний підхід* (competency-based teaching) та *самонавчання* (self-study). Варто відзначити, що зазвичай у процесі додипломної освіти акцент не робиться на якомусь конкретному методі чи підході [361; 362].

Ц. Лю і Д. Ши розглядають означені методи і підходи до навчання англійської мови і роблять висновок, що «кожен з різних методів сприяє появі нових аспектів специфіки викладання і вирішує деякі питання навчання англійської мови. Проте, вони походять з різних історичних контекстів, орієнтуються на різні соціальні й освітні потреби та мають різне теоретичне підґрунтя. Таким чином, у практиці викладання англійської мови, з метою їх активного і ефективного застосування, практикам слід мати на увазі такі запитання: хто їхні студенти; який їхній нинішній рівень володіння англійською мовою; які комунікативні потреби вони мають; в яких обставинах вони будуть використовувати англійську мову в майбутньому тощо. Одним словом, жоден метод не може гарантувати успішних результатів» [499, с. 71].

Зупинимось детальніше на характеристиці кожного із зазначених вище методів і підходів [на основі 35; 214; 246; 455; 499; 532; 556; 558]:

1. Одним із найпопулярніших методів минулого, що широко застосовується і зараз, є метод граматичного перекладу. Він покликаний навчити студентів граматики та лексики за допомогою прямого перекладу.

Основними його характеристиками є:

- зосередження уваги на навичках читання та письма;
- сильна орієнтованість на особистості та ролі викладача;
- акцент на точності граматичних правил;
- «механічне» навчання, яке ґрунтується на запам’ятовуванні і перекладі.

Головним недоліком цього методу є те, що він не передбачає залучення та відповідно розвитку навичок говоріння та усного сприйняття інформації.

2. Прямий (або природний) метод. Він передбачає лише використання англійської мови, без залучення рідної мови студентів. Фактично, цей метод ґрунтується на ідеї, що вивчення англійської мови, або будь-якої іншої іноземної, повинно відбуватись у якості імітації процесу оволодіння рідною мовою так, як це робить дитина у процесі свого природнього розвитку. Таким чином, прямий метод вивчення англійської мови повністю відкидає залучення рідної мови у процесі навчання. Основними характеристиками прямого методу є:

- повне занурення в англійську мову;
- зосередження уваги на навичках усного спілкування;
- вивчення мови з використанням візуальних засобів і жестів.

Отже, друковані матеріали та письмові тексти мінімально використовуються за такого методу. Основний акцент робиться на правильній вимові та вільному спілкуванні, тож навчання письма, граматики та перекладу відходить на другий план.

3. Аудіолінгвальний метод фактично постає логічним продовженням прямого методу. Використання означеного методу передбачає одночасне застосування аудіозаписів та різноманітних візуальних мовних моделей і структур, які присутні у цих записах, з метою подальшого їх використання у монологічному і діалогічному мовленні. Основні характеристики цього методу вбачаються в:

– організації процесу навчання переважно англійською мовою;
– зосередженні уваги на маніпулюванні, а не на спілкуванні;
– безлічі повторювань, вправ та вправлянь із залученням заздалегідь укладених текстів і діалогів;
– зменшенні можливостей для помилок у мовленнєвій діяльності.

Як бачимо, особливістю цього методу є відсутність роз'яснення запропонованих конструкцій з граматичного погляду, сприймання їх, як «сталих виразів», які можна використовувати у тих чи інших ситуаціях. Головними недоліками аудіолінгвального методу традиційно вважають його ефективність передусім для студентів з гарним слуховим сприйняттям матеріалу, в той час, як студенти з кінетичною пам'яттю та візуальним сприйняттям зазвичай демонструють гірші результати. Іншим недоліком цього методу є обмеження навичок вільного спілкування студентів конкретними діалогами та ситуаціями, передбаченими навчальною програмою.

4. Комунікативний підхід до навчання англійської мови, який є популярним у більшості освітніх систем країн ЄС, ґрунтується передусім на досягненні прагматичної мети комунікації, тобто органічній співвіднесеності засобів навчання мови та цілей навчання. Основними характеристиками такого підходу є:

– акцент на розвитку комунікативних навичок;
– максимізація цілеспрямованого використання англійської мови;
– переконання, що мова вивчається шляхом використання;
– заохочення активної участі студентів у процесі вивчення мови;
– визнання того факту, що взаємодія і співпраця студентів є надзвичайно важливими в процесі вивчення англійської мови.

Як бачимо, граматичні та фонетичні знання і навички за такого методу набувають другорядного значення, а власне спілкування стає більш спонтанним і невимушеним, проте зі значною кількістю граматичних і фонетичних помилок на перших порах. Означений підхід частіше

використовується у ЗВО, які готують майбутніх вчителів англійської мови, де існує тенденція до зменшення кількість тижневих годин, що відводяться у програмах на дисципліни мовної підготовки.

5. Компетентнісний підхід у процесі фахової підготовки багато в чому перегукується з комунікативним підходом і постає здатністю студентів реалізовувати набуті компетентності у конкретних ситуаціях і контекстах. З такого погляду, іншомовна компетентність є «здатністю функціонувати в реальних умовах спілкування, тобто в динамічному обміні інформацією, де лінгвістична компетентність повинна пристосуватися до прийому великого обсягу інформації як лінгвістичного, так і паралінгвістичного характеру» [97, с. 56].

Як зазначає І. Самойлюкевич, з погляду компетентнісного підходу майбутній вчитель англійської мови повинен володіти такими компетентностями [268, с. 199–201]:

- професійною, яка ґрунтується на глибоких знаннях і ерудиції в науково-предметній галузі, нестандартному мисленні, володінні інноваційною тактикою, стратегією;
- педагогічною, що включає знання основ педагогіки і психології, володіння сучасними формами, методами, засобами, технологіями навчання;
- комунікативною, яка передбачає високий рівень розвитку усного і писемного мовлення, вільне володіння англійською мовою;
- інтеркультурною в якості здатності до досягнення взаєморозуміння з носіями різних мов і культур;
- інформаційною, зокрема вміння пошуку, обробки і використання інформації за допомогою ІКТ з метою створення нової інформації;
- загальнокультурною, що охоплює сформований науковий світогляд, сталу систему цінностей у їх національному і загальнолюдському контекстах.

Компетентнісний підхід є найбільш холістичним у плані вивчення англійської мови, оскільки поєднує набуття та використання навичок аудіювання, читання, письма й говоріння. Оволодіння граматичним знаннями й навичками постає доволі обмеженим і спрямоване передусім на усунення найтиповіших помилок, з якими студенти стикаються при читанні або спілкуванні. Студент за такого підходу постає активним учасником освітнього процесу [16; 237].

6. Самонавчання посідає окреме місце у переліку основних методів і підходів до навчання англійської мови, адже в такому контексті акцент робиться на самостійному визначенні студентів з методами та прийомами вивчення англійської мови, які будуть для них найбільш ефективними, а викладач передусім допомагає студентам зорієнтуватись у розмаїтті методів, засобів і технологій та підібрати найоптимальніші варіанти з огляду на індивідуальні потреби [378; 408].

Таким чином, викладачі англійської мови та адміністратори факультетів, які готують майбутніх учителів англійської мови, повинні знати про сильні та слабкі сторони різних методів і підходів та адаптувати їх до власної педагогічної чи адміністративної практики. Викладачі англійської мови мають добирати ті методи навчання, які найбільше підходять для їхнього поточного навчального контексту, і можуть змінювати їх з плином часу в зв’язку з накопиченням більшого обсягу знань і досвіду навчання мови. В будь-якому разі, ефективне застосування тих чи інших методів та підходів можливе за умови реалізації основних принципів ефективного навчання англійської мови, які окреслено, зокрема, у праці Дж. Річардса і Т. Роджерса [556, с. 251]:

– залучати всіх студентів до роботи на занятті;
– зробити студентів, а не викладача, центром уваги;
– надавати максимальні можливості для участі студентів у різних видах діяльності на занятті;

– розвивати відповідальність студентів;
– бути толерантними до помилок;
– розвивати довіру студентів;
– забезпечити студентів стратегіями навчання;
– реагувати на труднощі студентів і разом боротися з ними;
– максимально використовувати діяльності «студент-студент»;
– сприяти співробітництву між студентами;
– практикувати як правильність застосування мови, так і швидкість спілкування;
– розглядати потреби та інтереси студентів.

Підсумовуючи досліджений матеріал про методи і підходи у навчанні англійської мови у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів, варто зазначити, що ефективна підготовка можлива за умови їхньої продуманої та цілеспрямованої комбінації на основі освітніх та соціальних контекстів. Загалом, ефективне викладання англійської мови в такому розрізі повинно мати такі характеристики:

– спрямованість на студентів (learner-centered);
– орієнтованість на завдання і очікувані результати (task-based and outcomes-oriented);
– сприяння співпраці та взаємодії між студентами;
– індивідуалізація потреб, інтересів та навчальних труднощів студентів;
– цілісність, холістичність.

У сучасному світі функціонування сфери освіти є комплексною справою, оскільки існують різні питання і критичні зауваження з боку суспільства, які особливо пов’язані зі здатністю вчителів надавати найкращі за якістю освітні послуги студентам протягом всього освітнього процесу. Значною мірою здатність вчителя виконувати такий суспільний запит залежить від форм і методів, що застосовувались у процесі його професійної освіти та зумовлюють форми і методи, які він використовуватиме у власній

освітній діяльності. Беручи до уваги означені аспекти, а також власний досвід наукового дослідження й стажування в Університеті Порту (Португалія), ми зробили висновок, що деякі чинники впливають на якість освіти вчителів англійської мови на університетському рівні більше, ніж інші [324]. Зупинимось детальніше на деяких з них.

Принципи організації навчальних груп

В Університеті Порту широко застосовується рамка загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), укладена Радою Європи як спосіб стандартизації рівнів мовних іспитів у різних регіонах. CEFR диференціює загальний рівень володіння іноземною мовою на шести підрівнях: A1 та A2, B1 та B2, C1 та C2. Групи студентів в Університеті Порту організовуються відповідно до рівня, який той чи інший студент має у певний час, незалежно від того, до якого факультету чи відділу він належить. Такий формат організації груп відрізняється від традиційного, а також формату, який використовується в Україні, коли в одній групі об’єднані студенти, які явно мають різні рівні володіння англійською мовою та опановують мову на різних швидкостях з причин різного характеру [365]. Крім того, за традиційного формату студенти групуються відповідно до року навчання, представляючи один і той же факультет.

У традиційних змішаних групах звичайною проблемою є ефективність навчання англійської мови, оскільки в той час, як деякі студенти можуть легко засвоювати навчальний матеріал, інші мають різного роду труднощі. Крім того, якість та ефективність навчання також залежить від мовного рівня, з яким студенти вступили до ЗВО.

Звичайно, двоє студентів навряд чи можуть бути однаковими з погляду мовного рівня, швидкості навчання, здатності до навчання та мотивації, проте групування студентів на основі CEFR забезпечує більш прозору, послідовну та всеохоплюючу основу для розробки курикулуму, навчальної програми, добору навчальних матеріалів, а також оцінки якості володіння англійською мовою.

Кількість студентів на практичних заняттях з англійської мови

Скорочення бюджету на освіту в Португалії у 2014–16 роках становило 1,5 млрд. євро, а національні інвестиції в освіту лише зараз становлять 4,4 відсотка від ВВП, що явно недостатньо для забезпечення якісної освіти студентів [414]. З огляду на означене, зміни в курикулумі підготовки вчителів були схвалені для подальшого скорочення бюджету на освіту. Це передбачає й суттєве збільшення кількості студентів на практичних заняттях з англійської мови. Заходи жорсткої економії вимагають також збільшення обсягу робочого часу для викладачів, що призводить до зниження якості освіти. У. Гайес зазначає, що немає кількісного визначення того, що собою становить велика аудиторія (велика кількість студентів на занятті), оскільки сприйняття цього феномена варіюється від контексту до контексту [453, с. 31]. Проте, в Університеті Порту зараз є звичайною практикою, коли викладачі англійської мови працюють з аудиторією понад 40 або навіть 50 студентів в групах з різними спеціальностями: Прикладне мовознавство, Мови та міжнародні відносини, Мови, літератури та культури тощо.

В різних соціальних та культурних контекстах існують різні ступені толерантності до кількості студентів на занятті. Як зазначає П. Ур, конкретну аудиторію можна вважати великою лише за тим, як викладач сприймає її розмір у кожній конкретній ситуації, незалежно від точної кількості студентів у ній, тому велика аудиторія постає лише такою, у якій навчається більше студентів, аніж комфортно для роботи конкретного викладача, або більше, ніж ефективно можуть підтримувати доступні ресурси. З такого погляду великі аудиторії зазвичай вважаються непереборними проблемами для викладачів [601, с. 56].

Загалом, немає консенсусу щодо впливу розміру групи на навчальні досягнення студентів, проте багато викладачів негативно ставляться до викладання англійської мови у великих аудиторіях. Подібні занепокоєння поділяють також і викладачі англійської мови Університету Порту, які

підкреслюють такі основні проблеми, пов’язані з викладанням у великих аудиторіях, як:

– проблеми контролю (аспекти дисципліни);
– неможливість застосування індивідуального підходу;
– складність адекватного оцінювання;
– ефективність навчання.

Як бачимо, означені проблеми можуть мати фізичний чи психологічний характер, проте в значній мірі є технічними. Великий розмір групи ускладнює взаємодію викладачів зі студентами, що сидять у віддаленій частині аудиторії, не дає достатньої можливості студентам отримати індивідуальну увагу, а також унеможливлює належний рівень організації динамічних та творчих навчальних занять. Також вони зумовлюють той факт, що викладачі потребують більше технічних стратегій у великій групі, тому викладачі все частіше звертаються до різноманітних форм індивідуальної роботі, роботи в парах, в малих та середніх групах, а також організовують кооперативну роботу, зокрема у вигляді інтерактивних видів діяльності «Один-два-чотири-всі разом», «Ажурна пилка», «Триступеневе інтерв’ю» тощо з метою розвитку всебічної мовної компетентності студентів та їхніх навичок співпраці. Проте, як би вони не намагалися заохотити усіх студентів до рівнозначної участі або які б сучасні методи та технології навчання вони не використовували, це не забезпечує рівних шансів для 40–50 студентів, аби отримати від них вчасний якісний зворотній зв’язок і належним чином оцінювати виконання усіх завдань усіма студентами.

Форми навчальних практичних занять

В Університеті Порту вивчення англійської мови та інших дисциплін професійного спрямування на всіх рівнях складається з двох різних видів занять – традиційних практичних занять і занять-консультацій, або туториумів (tutorial sessions). Залежно від виду заняття відрізняється і роль як студента, так і викладача. Варто підкреслити, що в Університеті Порту курс

занять-консультації поділяється на два підвиди занять: групові заняття-консультації (tutorial groups) та індивідуальні консультації (evaluated tutorials). Останній тип, як правило, обов'язковий для всіх студентів, оскільки його основна мета полягає в тому, щоб приділити більше уваги академічним результатам студентів.

Групові заняття-консультації (tutorial groups) проводяться з меншими за розміром групами студентів наставником-т'ютором (така група на факультеті складається з 16 або більше студентів різних рівнів, які навчаються разом). Групи формуються на початку навчального року і студент повинен працювати в межах однієї групи протягом усього року.

Групові заняття-консультації більш комунікативно орієнтовані на виконання певного завдання, ніж традиційні заняття англійською мовою (наприклад, читання поеми, статті, обговорення музики або мистецтва тощо), іноді вони присвячені певній темі. Проте, найважливішою відмінністю між традиційними практичними заняттями та заняттями-консультаціями є те, що під час останніх студенти роблять більше роботи та комунікації, як один з одним, так і з викладачем. Групові заняття-консультації залежать від певної академічної дисципліни, яку вони доповнюють, вимагають регулярного відвідування та зазвичай організовуються один раз на тиждень. Кожне заняття становить не менше 2 академічних годин (в Університеті Порту академічні години співпадають з астрономічними) на тиждень. Заняття такого тиипу зазвичай проводяться за регулярним графіком.

Кінцевою метою індивідуальних консультацій (evaluated tutorials) є моніторинг навчальних досягнень студентів та забезпечення успішності усіх студентів у досягненні кваліфікації відповідно до державних та регіональних стандартів. Індивідуальні консультації становлять одну третину від загальної кількості балів, які студент може отримати за весь курс. Досвід Університету Порту показує, що такий тип занять схвально сприймається студентами та має позитивний вплив на їхні навчальні досягнення.

Наявність різних видів занять у межах вивчення одного курсу навчальної дисципліни, зокрема англійської мови та інших предметів професійного спрямування, має ряд переваг порівняно з традиційними формами організації занять. Ми вважаємо, що найбільш важливими з них є:

– можливість здійснювати моніторинг та оцінювання у межах мікро-групи, а не цілої групи, задіяної на курсі, що значно полегшує перевірку знань, умінь та навичок і оцінювання;

– розподіл конкретних завдань або змістового наповнення курсу серед конкретних груп студентів, що дозволяє запроваджувати різноманітні міні-курси в межах одного академічного курсу. Викладач може зосереджуватись на завданнях, які є релевантними саме для певної категорії студентів. Також це дає простір для експериментування і можливості мати кілька варіантів реалізації в межах одного академічного курсу;

– можливість створення завдань або проектів для спільної роботи студентів, які будуть працювати з ними у визначених мікро-групах. Таким чином студенти можуть реально працювати над проектами разом у межах курсу і мати доступ один до одного в межах мікро-групи.

Ми вважаємо, що такий вид занять може надати студентам чимало переваг, зокрема отримання ширшого доступу до знань і більшої впевненості. Крім того, він є продуктивним і для викладача, оскільки студенти за такого виду занять демонструють краще володіння англійською мовою. Також, заняття-консультації змушують усіх студентів бути активними учасниками освітнього процесу.

Проте, мусимо зауважити, що заняття-консультації також мають і ряд проблем. Серед найважливіших із них можна відзначити такі:

– вони вимагають значних інвестицій ресурсів, особливо часу викладача;
– заняття залежать від фасилітаційних навичок викладача, тому можуть бути різними за якістю;

– вони повинні бути добре організованими та модерованими для того, аби сприяти спілкуванню та дискусії серед студентів, а також забезпечити досягнення конкретних результатів навчання, які ставляться перед кожним заняттям;
– заняття-консультації можуть бути менш ефективними, якщо не всі студенти готуються до них належним чином.

Особливе місце у будь-якій програмі фахової підготовки вчителів англійської мови у закладах вищої освіти посідає педагогічна практика. Усі означені вище аспекти знаходять практичну реалізацію саме в «польових умовах», коли майбутні фахівці стають суб'єктами реалізації власних знань, умінь та навичок, а також пробують себе у новій соціальній ролі. Зосередимо увагу на особливостях організації педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови в Університеті Порту (Португалія), де автор перебував на стажуванні та мав безпосередню можливість вивчити досвід такої організації.

Однією з особливостей педагогічної практики в Університеті Порту є її тривалість. Магістранти факультету гуманітарних наук (саме цей факультет здійснює підготовку майбутніх учителів англійської мови) зазвичай відряджаються на педагогічну практику, яка проходить у вигляді річної інтернатури, під час другого року навчання. Варто зазначити, що лише навчання в магістратурі дає можливість отримати вчительський фах. Часто вони отримують направлення до шкіл та інших освітніх закладів, які готові їх працевлаштувати після закінчення навчання. Студенти-практиканти проводять весь рік у школі, укладаючи довго- та короткострокове планування, розробляючи конспекти уроків та методичні матеріали, проводячи уроки, здійснюючи оцінювання та врешті перебуваючи у тісному щоденному контакті з класом, до якого вони прикріплені. В університет вони приходять лише один раз на тиждень, аби відвідати заняття профільного характеру, обговорити особливості перебігу практики з іншими студентами-практикантами, а також отримати необхідні консультації у своїх методистів.

Отже, магістранти факультету гуманітарних наук проводять у школах щонайменше 4 дні на тиждень під час педагогічної практики. Протягом єдиного дня, який вони проводять в університеті, їм викладають так звані «вчительські» предмети, на кшталт «Англійська мова для вчителів», «Граматика для вчителів», «Інноваційні методики навчання» тощо. Переважна більшість таких курсів організована таким чином, аби дати можливість студентам-практикантам виразити себе та поділитися з іншими практикантами своїм шкільним досвідом. Наприклад, протягом 2-годинного семінарського заняття з «Граматики для вчителів» двоє студентів готують презентації на обрані теми з граматики англійської мови, проводять обговорення зі своїми одногрупниками та діляться власним досвідом з навчання цієї теми, позитивним чи негативним. Участь викладача-методиста у такому занятті мінімальна, вона обмежується спостереженням та епізодичним втручанням у дискусію в разі виникнення неоднозначних трактувань тих чи інших положень. Іноді студенти знаходять вирішення своїх методичних проблем після обговорення з одногрупниками, часом методисти пропонують їм свої варіанти виходу з проблемних ситуацій. Зрештою, такий тип семінарських занять постає доволі складним у плані організації та проведення, але й водночас корисним для студентів.

Специфічною є також й організація процесу планування та проведення студентами-практикантами уроків у школі. Зазвичай такий процес розпочинається з укладання плану уроку та складається з декількох етапів:

– *Попереднє обговорення структури та змісту уроку.*

Зазвичай на цьому етапі присутні вчитель, студент-практикант та методист.

Процедура етапу наступна: студент презентує проект уроку з усією супровідною інформацією вчителю та методисту, надає детальний опис усіх видів діяльності, які планує провести під час уроку, орієнтовний розподіл часу й очікувані результати уроку.

– *Проведення уроку*.

Присутні на уроці: вчитель, інші студенти-практиканти, методист.

– *Обговорення результатів уроку*.

Присутні: вчитель, студент-практикант, методист.

Процедура: спершу, студент-практикант, який проводив урок, здійснює самоаналіз, потім інші студенти-практиканти діляться думками про відвідане заняття. Відтак в обговорення вступає вчитель, який дає власну оцінку усьому, що відбувалось на уроці, останнім урок аналізує методист. Зрештою, методист заповнює форму звіту про відвідане заняття, виставляючи бали за структуру уроку та її наповнення, загальний бал звіту складає підсумкову оцінку роботи студента-практиканта на уроці. Загалом, протягом періоду практики студенти-практиканти зобов'язані провести щонайменше три заняття за такою схемою.

Представлений вище досвід організації педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови може стати у нагоді й вітчизняним ЗВО і може бути запозичений, зокрема, шляхом збільшення тривалості педагогічної практики, а також комбінування періодів перебування у школі з систематичними заняттями в університеті, що надасть студентам-практикантам можливість органічно поєднувати теорію і практику, ділитися досвідом з одногрупниками та отримувати кваліфіковану консультаційну підтримку протягом усього періоду практики.

Отже, ми з'ясували, що організаційно-методична база освітнього процесу фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови в країнах ЄС ґрунтується як на традиційних освітніх моделях (освіта як ремесло, освіта як прикладне застосування науки, рефлексивна модель), методах (метод граматичного перекладу, прямий, аудіолінгвальний методи) і формах (лекція, семінар, практичне заняття), так і на розробці й впровадженні нових моделей, що передусім містять культурну складову (модель культурної відповідності, навчання всіх вчителів, полікультурна освіта); залученні сучасних

інноваційних форм (інтерактивна лекція, туториум, тренінг) і підходів до навчання (комунікативний, компетентнісний) з метою підвищення рівня викладання дисциплін професійного циклу та забезпечення якості професійної освіти. Розширення переліку методів і форм професійної підготовки відбувається передусім через інтернаціоналізаційні та глобалізаційні процеси, що впливають на освітні системи ЄС, а також завдячуючи участі студентів і викладачів ЗВО у різноманітних програмах мобільності, академічного обміну, розвитку фахової майстерності як всередині ЄС, так і за його межами.

3.4. Інформаційно-комунікаційні технології у додипломній освіті вчителів англійської мови

Розвиток сучасного суспільства значною мірою залежить від розвитку технологій. На думку Ю. Буровицької, «інформаційне суспільство спонукає людину до існування у технологічному середовищі, у якому сьогоднішній досвід значно відрізняється від досвіду вчорашнього, а знання, що були ще нещодавно актуальні, сьогодні можуть втрати вагу або й навіть знайти заперечення» [42, с. 23]. XXI століття – це передусім вік інформації та технологій, у якому практично кожен аспект повсякденної діяльності людини пов’язаний з наукою та технікою. Величезний потік інформації супроводжує усі аспекти суспільного діяльності. Р. Сулейманов та Е. Шапірова зазначають, що «інформаційні технології упроваджуються у різні сфери життя, що зумовлює активне їх використання переважною більшістю членів суспільства у їхній повсякденній діяльності. Наразі застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні стало однією з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу, що вважається закономірним проявом інформатизації усіх сфер людської діяльності» [293, с. 139].

Наразі інформація та технології широко використовуються в освітній галузі для того, аби зробити освітній процес якісним та цікавим як для учнів, так і для вчителів [337, с. 2]. У доповідях UNESCO [599; 600] стосовно розвитку світової освіти йдеться про те, що студенти та вчителі повинні мати достатній доступ до цифрових технологій та Інтернету протягом освітнього процесу. Так, студенти отримують доступ до знань та інформації за допомогою телебачення, цифрових медіа, Інтернету та соціальних мереж і месенджерів, накшталт Facebook, Twitter, Whatsapp, LinkedIn, Wechat тощо. Вчителі повинні мати знання та володіти вміннями використовувати нові цифрові інструменти, щоб допомогти усім учням досягти високого академічного рівня, тому ІКТ відіграють важливу роль у додипломній освіті вчителів. Без належних знань та володіння ІКТ сучасний вчитель не може здійснювати повноцінну освітню діяльність та забезпечувати належний рівень розвитку компетентностей учнів [520, с. 2].

Якість розвитку освіти вчителів на сучасному етапі прогресу суспільства залежить від ступеня інтеграції ІКТ у курикулум професійної освіти вчителів. Згідно з даними UNESCO, «ІКТ – це і наукова, технологічна та інженерна дисципліна, і техніка інтерактивного менеджменту, що використовується для обробки інформації, її застосування та асоціації з соціальними, економічними і культурними питаннями» [599, с. 4]. А. Птушка зазначає, що «сучасні ІКТ наразі постають дієвим інструментом, що полегшує засвоєння знань, робить навчання комунікативно спрямованим, активним, наочним та індивідуальним. Наразі використання ІКТ – одна з умов успішного вивчення іноземної мови» [249, с. 58]. Ми вважаємо, що інформаційно-комунікаційні технології відіграють провідну роль і в освіті майбутніх учителів іноземних мов, зокрема англійської, оскільки володіння сучасною методикою їхнього застосування становить важливу складову професійної компетентності сучасного педагога.

Сучасними тенденціями в додипломній освіті вчителів в країнах

ЄС є: використання міждисциплінарного підходу, дистанційного навчання, симуляційного навчання (simulated teaching), мікронавчання (micro teaching), програмованої інструкції (programmed instruction), командного навчання (team teaching), наукових досліджень вчителів (teacher research) тощо [475, с. 3–4]. Успішна реалізація означених тенденцій передбачає, що ІКТ виконують функцію інструменту доступу до світу інформації та допомагають майбутнім учителям бути обізнаними про інноваційні тенденції в освіті та фахових методиках, а також компетентно використовувати їх для власного професійного розвитку.

Загалом, ІКТ відіграють важливу роль як у процесі додипломної освіти вчителів, так і протягом їхньої професійної діяльності та неперервного професійного розвитку, зокрема [337, с. 4–5; 397]:

- ІКТ допомагають вчителям швидко взаємодіяти з учнями та іншими вчителями;
- вони допомагають вчителям у підготовці до викладання предмета, надають можливість зворотнього зв’язку;
- ІКТ забезпечують вчителям доступ до освітніх закладів різного рівня з метою підвищення кваліфікації та реалізації неперервного професійного розвитку;
- вони допомагають ефективно використовувати програмне забезпечення та обладнання в освітньому процесі;
- ІКТ сприяють вдосконаленню педагогічної майстерності, інноваційності в освітній діяльності, ефективності занять;
- вони надають можливість використання різних інструментів, таких як обробка текстів, баз даних, електронних таблиць, складання завдань, здійснення тестування тощо;
- ІКТ відіграють важливу роль в оцінюванні учнів;
- вони надають можливість створювати освітнє середовище відповідно до потреб учнів;
- ІКТ допомагають вчителю мотивувати учнів та підвищувати інтерес

до навчання;

- вони корисні для розробки навчальних симулятивних ситуацій, які постають важливим аспектом професійної освіти майбутніх учителів;
- ЗВО, які готують майбутніх вчителів, можуть розробляти свої навчальні програми за допомогою ІКТ;
- за допомогою ІКТ освітні заклади можуть розвивати професійні мережі та ділитися досвідом підготовки майбутніх вчителів.

Зважаючи на значну роль ІКТ в сучасній освіті, майбутні вчителі у процесі професійної освіти повинні опанувати ІКТ як технічно, так і педагогічно. Нещодавнє опитування, проведене у країнах ЄС, [417, с. 95] показало, що понад 90 % вчителів використовують комп'ютери для підготовки до уроків (варто зауважити про значні розбіжності у цьому показнику між країнами ЄС, що складають від 95 % у Великій Британії до 35 % та 36 % у Греції та Латвії відповідно), а 74 % вчителів додатково використовують їх як навчальне обладнання під час уроків. Опитування також виявило, що вчителі початкових класів, як правило, менш компетентні у використанні ІКТ, ніж вчителі основної та старшої школи. Проте, опитування не дало жодної інформації про те, наскільки ІКТ використовується для конкретних педагогічних цілей.

В дослідженні, проведеному ETUCE (European Trade Union Committee for Education) [581], було виявлено, що у ряді країн ЄС, зокрема Естонії, Латвії, Словаччині, Хорватії, ІКТ лише формально включені до курикулумів підготовки вчителів, що зумовлено недостатністю фінансових ресурсів, доступних для їхнього впровадження. ETUCE як організація визнає важливими заохочення і підтримку вчителів у розвитку їхніх професійних навичок використання ІКТ, оскільки лише висококваліфіковані вчителі можуть використовувати свої професійні знання та вміння з метою визначення найбільш ефективних педагогічних застосувань ІКТ для своїх учнів. Водночас, вчителі повинні зберегти свою ключову роль в освітньому

процесі, оскільки ІКТ не є заміною вчителям. Отже, ETUCE настійно рекомендує ЗВО країн ЄС забезпечувати вчителям належні можливості отримувати адекватну професійну підготовку щодо використання ІКТ в освітній діяльності, а також заохочувати підвищення кваліфікації та професійний розвиток у цій сфері, чому може сприяти, зокрема, розвиток освітніх досліджень з метою аналізу різних педагогічних способів використання ІКТ [581, с. 25].

Розроблена UNESCO рамка інформаційної та технологічної компетентностей [599] передбачає, що вчителям недостатньо лише володіти інформаційною компетентністю та вміти формувати її у своїх учнів. Вони радше повинні вміти надавати можливість учням навчатись співпрацювати, спільно та творчо вирішуючи проблеми за допомогою ІКТ, аби вони могли стати ефективними громадянами та членами суспільства.

Означена рамка стосується всіх аспектів роботи вчителя і охоплює три послідовні етапи розвитку вчителя у процесі його фахової підготовки. По-перше – це «технологічна грамотність», яка дозволяє студентам використовувати ІКТ для того, щоб навчатися ефективніше. По-друге – «поглиблення знань», що надає студентам можливість отримати глибокі знання з предмету навчання та застосовувати їх для вирішення складних професійних проблем. По-третє – «створення знань», що дає змогу майбутнім учителям створювати нові знання, необхідні для розвитку більш гармонійного, повноцінного та процвітаючого суспільства. Детально означені етапи представлено в таблиці 3.6.

Як бачимо з представленої нижче таблиці, інформаційна компетентність вчителя постає передусім підґрунтям для подальшого поглиблення знань у сфері ІКТ та їхньої творчої реалізації в освітньому процесі. Такий підхід розширює традиційні уявлення про інформаційно-комунікаційні технології у процесі додипломної освіти вчителів, що знаходить відображення у практиках застосування ІКТ закладами вищої освіти країн ЄС.

Таблиця 3.6

Рамка інформаційної та технологічної компетентностей вчителів, розроблена UNESCO

	«Технологічна грамотність»	**«Поглиблення знань»**	**«Створення знань»**
Розуміння проблеми ІКТ в освіті	Обізнаність про ІКТ в освіті	Розуміння ІКТ в освіті	Інноваційне удосконалення ІКТ в освіті
Курикулум і оцінювання	Загальні знання	Застосування знань	Навички суспільства знань
Методика застосування ІКТ	Інтеграція технологій	Комплексне вирішення проблем	Самостійне регулювання
ІКТ-інструменти	Основні	Комплексні	Просунуті
Організація і керівництво класом	Традиційний стандартний клас	Мікро-групи	Макро-групи
Професійний розвиток вчителя	Цифрова грамотність	Здатність модерувати та наставляти	Вчитель як взірець того, хто навчається

Європейський досвід застосування ІКТ у сфері освіти мало чим відрізняється від світового, що зумовлено глобальним характером розвитку та поширення означених технологій, а також універсальністю їхнього застосування в освіті [594, с. 135]. Наразі існує багато різноманітних ІКТ, які використовуються в освітньому процесі. Ці технології знаходять застосування в різних сферах освіти, зокрема й у додипломній освіті вчителів. Зупинимось детальніше на основних ІКТ та засобах, що використовуються європейськими ЗВО у процесі додипломної освіти вчителів англійської мови.

Передусім, ІКТ, що використовуються в освітньому процесі, поділяються на дві групи: *оф-лайн технології і засоби* (non-web based technologies) та *он-лайн технології і ресурси* (web based technologies) [334; 552].

До першої групи належать:

– телебачення;
– художній і документальний кінематограф;
– лінгафонні лабораторії;
– ноутбуки, планшети, мультимедійні проектори.

До другої групи відносимо:

– он-лайн класи, на кшталт Flipgrid;
– YouTube;
– електронна пошта;
– системи дистанційного навчання, на кшталт Moodle;
– он-лайн блоги;
– програми відеозв’язку, на кшталт Skype;
– мобільні телефони з додатками Web 2.0.

Телебачення

Телебачення – корисний і фінансово найдоступніший засіб навчання англійської мови. Безпосередність та сучасність телевізійних програм, які використовуються у процесі підготовки майбутніх учителів, гарантують, що студенти мають можливість зануритись в актуальний реальний світ носіїв мови. Телебачення в такому розрізі забезпечує повне аудіо-візуальне моделювання, динаміку та досягнення високого ступеня реалістичності [375, с. 237]. Крім того, телебачення передає мовну виразність разом із мімікою та іншими невербальними засобами передачі інформації.

Художній і документальний кінематограф

Кінематограф – потужний інструмент в руках розумного та винахідливого викладача, оскільки із суто розваги він перетворюється на стимулятор пізнавальної діяльності студентів. Перегляд фільмів у рамках освітнього процесу приваблює студентів, підвищує їхній інтерес і дозволяє їм краще запам’ятовувати та реалізовувати у мовленні вивчений матеріал. Фільми зазвичай використовуються для демонстрації фактів, традицій та культурної інформації про країни, мова яких вивчається, а також з метою

розвитку комунікативних навичок студентів у процесі виконання різноманітних завдань після перегляду фільмів.

Лінгафонні лабораторії

Лінгафонна лабораторія – один із найбільш недооцінених оф-лайн засобів навчання. Сучасні дослідження [334; 536] стверджують, що використання лінгафонних лабораторій в освітньому процесі – данина минулому, тому багато ЗВО поступово відмовляються від такої практики. Проте, незначний відсоток європейських ЗВО продовжують модернізацію лабораторій з метою забезпечення належного рівня практичної підготовки майбутніх учителів англійської мови. Сучасною тенденцією щодо добору матеріалу для роботи в лабораторії є використання не лише аудіо, а й відео, флеш ігор, Інтернету тощо. Лінгафонна лабораторія може бути мультифункціональною у плані мовленнєвої діяльності, оскільки студенти можуть як слухати аудіозаписи та сприймати на слух різні акценти та варіанти вимови, так і говорити й записувати свої голоси з метою їх подальшого прослуховування. Вимова студентів може покращуватись шляхом прослуховування та повторення стандартизованого матеріалу. Лінгафонна лабораторія орієнтована виключно на результат і збагачує процес навчання англійської мови, вона створює більш невимушену атмосферу, ніж традиційна навчальна аудиторія.

Ноутбуки, планшети, мультимедійні проектори

У цьому контексті мова йде про традиційний спосіб використання означених технічних засобів навчання з метою презентації інформації під час занять в аудиторії. Використання ноутбука і проектора потребує витрат часу на підготовку матеріалу заздалегідь, проте цей вид ІКТ забезпечує якісний формат проведення аудиторних занять. Вони постають важливим засобом наочного відображення змісту заняття для великої аудиторії студентів, а також дозволяють викладачам використовувати зображення, схеми тощо, і це економить час і зусилля викладача на занятті. Означені засоби навчання

прості у використанні, універсальні й дозволяють студентам візуально й активно сприймати інформацію [409].

Он-лайн класи, на кшталт Flipgrid

Flipgrid – це платформа соціального навчання, яка дозволяє викладачам ставити запитання, на які студенти відповідають у відео. Потім студенти можуть відповідати один одному, створюючи «мережу» дискусії [430]. Он-лайн класи стають дедалі популярнішими у закладах середньої освіти в різних країнах ЄС, тому такий вид ІКТ знаходить відображення і у програмах підготовки майбутніх учителів англійської мови [608, с. 309–310]. Варто зауважити, що використання цієї технології носить несистематичний характер та багато у чому залежить від освітнього контексту та академічної дисципліни, на заняттях з якої вона застосовується.

YouTube

YouTube – це платформа, де можна знаходити та ділитися автентичними відеоматеріалами, які також можна застосовувати з навчальною метою. Викладач може використовувати як доступні для перегляду відео відповідної тематики, так і створювати спеціальний канал, на якому розміщує ті чи інші матеріали для конкретних категорій студентів та навчальних цілей. Використання ресурсів YouTube допомагає зробити освітній процес в конкретній студентській аудиторії глобальним, оскільки ця платформа пропонує широкий доступ до напрацювань досвідчених педагогів, які демонструють свої найкреативніші та найефективніші доробки для загалу [436, с. 731].

Електронна пошта

Електронна пошта постає теж доволі традиційною формою використання ІКТ в основному в поза аудиторній роботі. Студенти можуть спілкуватися з носіями англійської мови, використовуючи електронну пошту, створивши особистий обліковий запис електронної пошти, який є безкоштовним. Часто викладачі і студенти надають перевагу використанню

сервісів Gmail (Гугл), оскільки, на доданок до електронної пошти, можуть користуватись сервісом миттєвих повідомлень Hangouts, Гугл диском тощо, які інтегровані з обліковим записом Гугл. Також, викладачі можуть робити розсилку завдань електронною поштою, а студенти можуть надсилати свою домашню роботу викладачам та отримувати її назад, перевірену і виправлену. Крім того, викладачі таким же способом можуть надавати уточнення, відгуки, рекомендації щодо покращення кожної студентської роботи.

Системи дистанційного навчання

Детальніша інформація про системи дистанційного навчання у додипломній освіті вчителів англійської мови буде подана далі у підрозділі.

Он-лайн блоги

Блог – це особистий чи професійний журнал для широкого загалу, який часто оновлюється. Блоги дають можливість завантажувати та зв’язувати гіперпосиланнями файли, що дуже підходить для роботи в особистому журналі для студентів. А. Басал [344] зауважує, що ведення блогів стає комунікативним та інтерактивним, коли учасники беруть на себе декілька ролей у процесі створення блогу в якості читачів / рецензентів, які коментують та іншим чином реагують на інші публікації автора, і в якості блогерів / читачів, які, повертаючись до своїх публікацій, реагують на критику з боку читачів. Останні можуть коментувати прочитане, що робить блог інтерактивним, проте їх можна розміщувати і в захищених середовищах або забороняти коментарі, якщо це необхідно.

Skype

За допомогою програм відеозв’язку, на кшталт Skype, Viber, Whatsapp, студенти можуть спілкуватися зі своїми викладачами та однолітками, які знаходяться далеко. Так само вони мають можливість спілкуватися з носіями англійської мови та вдосконалювати вимову, розвивати свою комунікативну та країнознавчу компетентності [409]. У свою чергу, викладачі можуть

використовувати подібні програми для організації вебінарів, про що буде зазначено далі у підрозділі.

Мобільні телефони з додатками Web 2.0

В даному розрізі цінність мають не власне мобільні телефони як засоби передачі інформації, а мобільні додатки, встановлені в них, зокрема інструменти Web 2.0. Такі додатки можуть різним чином використовуватись як у додипломній, так і в післядипломній освіті вчителів англійської мови, оскільки технології швидко розвиваються і варіативність таких додатків постійно змінюється [449, с. 212]. Проте, майбутній вчитель повинен бути готовий до застосування інструментів Web 2.0 у своїй професійній діяльності. Детальніша інформація про означені вище інструменти буде подана у підрозділі 4.4.

Таким чином, ми проаналізували основні ІКТ, які використовуються у процесі додипломної освіти вчителів англійської мови. Їх різноманіття є доволі значним, більшість з них можуть бути використані і в післядипломній освіті вчителів. Якщо ж розглядати означені технології в розрізі комплексного застосування, то серед основних напрямів роботи з використанням ІКТ в європейських ЗВО у процесі додипломної освіти вчителів англійської мови можна виділити, зокрема, такі [477; 498]:

- розробка електронного супроводу аудиторних занять;
- апробація електронних засобів навчання;
- робота з тестовими програмами;
- використання он-лайн-ресурсів, зокрема МВОК, освітніх платформ, баз даних та словників;
- робота у системі дистанційного навчання (e-learning) тощо.

У процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови європейські заклади вищої освіти послуговуються переважною більшістю зазначених вище технологій. Зокрема, викладачі укладають електронні посібники, підручники, електронні варіанти навчальних дисциплін; активно використовують

презентаційні технології; розробляють та впроваджують он-лайн тестування тощо. Проте, ряд інформаційно-комунікаційних технологій, впроваджених в освітній процес, заслуговує на окрему увагу.

Так, у більшості закладів вищої освіти студенти мають доступ до різноманітних систем дистанційного навчання (*Moodle, Claronline, ATutor, SharePointLMS, Live@EDU, eFront* та ін.). Варто зазначити, що у контексті нашого дослідження ми розуміємо терміни «електронне навчання» (e-learning) та «дистанційне навчання» (online distance education) як взаємодоповнюючі та взаємозамінні для позначення в основному навчання в контексті комп'ютерних та мережевих технологій, хоча додаткові ресурси, такі як друковані матеріали, CD-диски, DVD-диски та / або вербальна комунікація також можуть бути залучені у процесі навчання. В означених системах містяться, зокрема, електронні версії академічних дисциплін згідно з навчальним планом. При укладанні змісту таких електронних дисциплін враховується специфіка курсу, його теоретична чи практична спрямованість, здійснюється наповнення основним та додатковим матеріалом, добираються завдання для контролю та самоконтролю тощо.

Робота в таких системах досить схвально сприймається студентським загалом, оскільки дає змогу додатково навчатися у зручний час та мати доступ до більшого обсягу інформації, проте має й недоліки, на кшталт недобросовісного дистанційного виконання тестових завдань без обмежень у часі. Загалом, сучасні дослідники освіти виділяють такі переваги дистанційного навчання [79, с. 101]:

- вільний та гнучкий графік навчання;
- можливість одночасно навчатись в різних місцях, на різних курсах та в різних закладах освіти;
- реалізація індивідуального підходу та самостійного вибору темпу навчання та змісту навчального матеріалу;
- можливість отримання освіти людьми з обмеженими можливостями;

– формування віртуальних спільнот викладачів, студентів, адміністраторів освіти завдяки використанню сучасних ІКТ;
– охоплення більшої кількості студентів різних вікових груп у порівнянні з іншими формами навчання.

Серед недоліків дистанційного навчання, окрім означеного раніше, можна виділити такі [79, с. 101–102]:

– необхідність відповідного технічного і програмного забезпечення, можливості доступу до інформації та використання ресурсів дистанційного навчання;
– значні затрати на проектування та створення системи дистанційного навчання, організацію навчальних курсів та купівлю необхідного обладнання;
– розробка курсів дистанційного навчання є доволі трудомістким процесом;
– високі вимоги щодо постановки завдань, адміністрування освітнього процесу в системі дистанційного навчання;
– неможливість забезпечення творчої емоційної атмосфери освітнього процесу за рахунок прямого контакту між викладачем та студентом;
– проблема аутентифікації користувача при перевірці знань;
– неналежний розвиток у багатьох студентів цілого ряду психологічних факторів, що визначають їхню готовність навчатись дистанційно, зокрема самостійності, самосвідомості, самодисципліни тощо.

Таким чином, реалії сучасного життя спонукають ЗВО країн ЄС до активного використання систем дистанційного навчання. Аналіз таких систем, а також специфіка їхнього використання у різних закладах і контекстах, варті окремого дослідження. В розрізі ж нашої роботи ми дійшли висновку, що переважна більшість ЗВО, які забезпечують додипломну освіту майбутніх вчителів англійської мови, запровадили різноманітні системи дистанційного навчання та докладають багато зусиль для підвищення рівня

їхньої функціональності та доступності для викладачів і студентів.

Під час практичних занять з англійської мови у ряді ЗВО до освітнього процесу шляхом он-лайн комунікації залучаються носії мови. Такі заняття проводяться у вигляді вебінарів, де студенти мають можливість почути корисну для себе інформацію з теми, яку вони наразі вивчають, задати запитання та поділитися власними думками з означеної теми [449, с. 220]. Вебінару зазвичай слідує обговорення та виконання завдань у малих групах. Такий вид роботи із залученням інформаційно-комунікаційних технологій надзвичайно цікавий та корисний, у студентів молодших етапів навчання він викликає додаткову мотивацію до вивчення англійської мови, а студентам старших етапів та магістратури дає можливість долучити знання, вміння та навички, набуті під час вивчення теоретичних дисциплін професійного спрямування.

Варто зауважити, що така форма роботи реалізується не в усіх європейських ЗВО та має радше епізодичний, аніж системний, характер, оскільки часто перевага надається запрошенню носіїв мови для спілкування зі студентами наживо, не всі ЗВО мають належні технічні можливості для організації подібних вебінарів, викладачі закладів вищої освіти не завжди мають достатній рівень інформаційної компетентності для організації та проведення таких занять [498, с. 114]. Водночас, попри представлені вище перепони, спостерігаємо тенденцію до зростання інтересу до подібного типу практичних занять з боку викладачів, які стають ініціаторами їх проведення у своїх ЗВО.

До освітнього процесу в європейських ЗВО залучаються й масові відкриті он-лайн-курси (МВОК), які останнім часом набули значної популярності у світі. Починаючи з 2012 року мережу Інтернет почали наповнювати різноманітні МВОК, що запроваджуються значною кількістю освітніх он-лайн платформ на кшталт *Edx, Coursera, FutureLearn, Udacity* та ін. Фахівці відмічають значний потенціал такого виду дистанційної освіти,

проте не забувають зауважити той факт, що МВОК навряд чи зможуть замінити традиційну університетську освіту [541]. Як слушно зауважує І. Примаченко: «історія людства знає виключно мало технологій, що були здатні змінити долю цілих народів і цивілізацій. Ними були майже всі революційні інновації в історії освіти: писемність, університет, друкарський верстат Гутенберга, Інтернет. Це цілком логічно, бо рівень освіти в суспільстві слугує таким собі коефіцієнтом ефективності, на який помножується вся людська діяльність. Якщо масові відкриті онлайн курси є однією з таких проривних технологій, то їх якнайшвидше та якнайширше впровадження в Україні є питанням національної важливості» [241]. Попри те, що такі курси є суто дистанційною формою навчання й задумувались як заміна традиційної університетської освіти, їхні елементи вдається інтегрувати в освітній процес, забезпечивши інтерактивність та актуальність матеріалу, що вивчається. Так, курси на кшталт «English grammar and style», «How to write an essay», «Conversational English skills» містять інформацію, яка доповнює зміст навчальної дисципліни, дає можливість подальшого ознайомлення з мовою та культурою, формування країнознавчої компетентності, а також спілкування з однолітками з інших країн, які також вивчають такі курси.

Нам вдалося з’ясувати, яким саме чином МВОК інтегровані у програми підготовки вчителів англійської мови в ЄС та яким є потенціал їхнього використання для розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя. Так, в Університеті Севільї, Іспанія, в курс «Методика навчання англійської мови» інтегровано МВОК «Teaching English Online» (Навчання англійської мови он-лайн), розміщений на платформі Futurelearn.com [586]. На сучасному ринку праці вчителі англійської мови, які здатні працювати он-лайн, мають значно більше шансів на працевлаштування або додатковий заробіток, тож університет реагує на виклики часу і поки що інтегрує означений МВОК у нормативну дисципліну, проте має наміри ввести

подібний курс у курикулум підготовки майбутніх учителів англійської мови. Структура МВОК передбачає вивчення таких тем:

– загальна характеристика та контекст навчання англійської мови он-лайн;
– як планувати і проводити заняття із розвитку мовленнєвих навичок он-лайн;
– як планувати і проводити комунікативно спрямовані заняття он-лайн;
– як продовжити свій професійний розвиток у якості онлайн-вчителя.

Цей МВОК запланований на самостійне опрацювання. Він розрахований на 4 тижні, тож студенти мають достатньо часу, аби розібратись з усім матеріалом та виконати свої індивідуальні завдання, які вони отримують перед початком роботи з курсом. На основі виконання індивідуальних завдань вони готують проблемні міні-лекції та презентації, які проводяться для студентської аудиторії з подальшим обговоренням ключових та проблемних питань. Найбільше уваги приділяється тим аспектам навчання англійської мови он-лайн, які відрізняються від традиційних. Так, більш детально опрацьовуються теми:

- загальна характеристика та контекст навчання англійської мови он-лайн, зокрема такі питання:
  – стратегії розвитку відносин та взаємодії он-лайн;
  – робота з управління аудиторією в онлайн-класі;
  – ключові навички, необхідні для ефективного навчання он-лайн;
  – поради щодо пошуку учнів та каналів для навчання в Інтернеті.
- як планувати і проводити комунікативно спрямовані заняття он-лайн, зокрема:
  – встановлення навчального контексту;
  – специфіка практичного застосування мови в онлайн-класі;
  – вправляння з вимовою.

- як продовжити свій професійний розвиток у якості онлайн-вчителя, зокрема:
  - отримання зворотнього зв’язку;
  - оцінювання та рефлексія щодо власної освітньої діяльності;
  - приєднання до онлайн-спільнот вчителів.

Як бачимо, на самостійне опрацювання в цьому МВОК студентам виносяться теми, які доповнюють зміст курсу «традиційної» методики навчання англійської мови, розширюють кругозір та дають можливість майбутнім учителям бути більш конкурентоспроможними у сучасному світі. Загалом, як студенти, так і викладачі факультету освітніх наук Університету Севільї схвально оцінюють досвід використання означеного МВОК у програмі підготовки вчителів англійської мови.

Представлений вище перелік ІКТ, що використовуються у процесі додипломної освіти вчителів англійської мови, не є вичерпним. Університети та інші заклади вищої освіти, які здійснюють підготовку вчителів, активно працюють над розширенням переліку технологій, їхньою варіативністю та аплікабельністю до підготовки саме вчителя англійської мови, оскільки володіння нею в перспективі все тісніше стає пов’язаним з інформаційною та технологічною компетентностями, що робить роль учителя за таких умов ще важливішою.

Таким чином, з’ясовано, що існування у сучасному світі вимагає від людини розвинених належним чином інформаційної та технологічної компетентностей, які вона опановує протягом життя. Особливо важливим це питання постає для вчителів, які повинні не лише володіти означеними компетентностями, а й уміти використовувати їх у власній освітній діяльності для досягнення якісних результатів навчання. Сучасний процес навчання англійської мови важко уявити без ІКТ, тому розвиток інформаційної та технологічної компетентностей майбутніх учителів англійської мови постає важливої складовою програм їхньої підготовки.

Виявлено, що ІКТ, які використовуються в освітньому процесі, поділяються на дві групи: *оф-лайн технології і засоби* (non-web based technologies), зокрема телебачення, художній і документальний кінематограф; лінгафонні лабораторії; ноутбуки, планшети, мультимедійні проектори, та *он-лайн технології і ресурси* (web based technologies), зокрема, он-лайн класи, на кшталт Flipgrid, YouTube, електронна пошта, системи дистанційного навчання, на кшталт Moodle, он-лайн блоги, програми відеозв'язку, на кшталт Skype, мобільні телефони з додатками Web 2.0.

Різноманіття представлених вище ІКТ знаходить комплексне застосування у процесі додипломної освіти вчителів англійської мови. Так, серед основних напрямів роботи з використання ІКТ в європейських ЗВО ми виявили такі: розробка електронного супроводу аудиторних занять; апробація електронних засобів навчання; робота з тестовими програмами; використання он-лайн-ресурсів, зокрема МВОК, освітніх платформ, баз даних та словників; робота у системі дистанційного навчання (e-learning) тощо. Представлений перелік напрямів застосування ІКТ не є вичерпним, оскільки стрімкий розвиток технологій змінює їхню варіативність і доступність в освітньому процесі, що спонукає вчителів закладів середньої освіти та викладачів ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх вчителів, до постійного самовдосконалення у процесі неперервного професійного розвитку.

Висновки до третього розділу

1. Визначено, що національні міністерства освіти регулюють політику щодо організації і провадження додипломної освіти вчителів у кожній окремій країні ЄС. Здійснено аналіз нормативних і аналітичних джерел з метою визначення мінімального освітнього ступеня та тривалості курсу додипломної освіти, які дають право працювати вчителем у закладах загальної середньої освіти. З'ясовано відмінності між додипломною освітою

вчителів англійської мови для початкової та основної / старшої школи, зокрема в таких аспектах: які ЗВО організовують та забезпечують додипломну освіту; який документ засвідчує мінімальну кваліфікацію абітурієнта для можливості отримання доступу до програм підготовки вчителів; який освітній ступінь та кваліфікацію здобувають майбутні вчителі англійської мови; якою є тривалість курсу додипломної освіти; яким чином здійснюється моніторинг та оцінювання теоретичної та практичної складових додипломної освіти. Виявлено та класифіковано фінансові умови здобуття додипломної освіти майбутніми учителями англійської мови. Досліджено, яким чином реалізуються концепції «європейського простору» та «європейськості» в додипломній освіті вчителів англійської мови.

2. Проаналізовано зміст додипломної освіти вчителів англійської мови в країнах, що входять до складу ЄС. Здійснений аналіз засвідчив існування різних підходів до організції додипломної освіти педагогічних кадрів, основними завданнями яких є: підвищення якості фахової підготовки вчителів, їхнього оволодіння необхідними компетентностями, формування готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності, забезпечення реалізації їхніх потреб щодо неперервного професійного розвитку, мотивація прагнення до якісної освітньої діяльності у закладах середньої освіти тощо.

З’ясовано, що додипломна освіта майбутніх вчителів англійської мови 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.

Визначено, що основу систем професійної освіти вчителів усіх країн ЄС становить єдність додипломного та післядипломного рівнів. Незалежно від національної системи освіти, додипломний освітній ступінь є базовим, а післядипломні ступені постають кінцево-формувальними, професійно та кваліфікаційно релевантними.

Здійснено аналіз основних характеристик моделей та змісту освіти вчителів англійської мови у країнах ЄС. З'ясовано, що найоптимальнішим постає формат додипломної освіти, який організовує навчально-наукову та практичну діяльність майбутніх учителів у межах процесу фахової підготовки; поєднує режими стаціонарного та дистанційного навчання; залучає ефективні національні традиції і підходи до навчання й виховання разом з передовим світовим досвідом підготовки фахівців; ґрунтується на гнучкості та динамізмі розвитку освіти і суспільства.

Визначено, що важливими складовими змісту додипломної освіти вчителів англійської мови постають готовність вчителів до професійної діяльності та «цілісність, доброчесність», яка наразі є провідною умовою працевлаштування вчителя у більшості освітніх систем ЄС.

3. З'ясовано, що підґрунтям організації фахової підготовки майбутніх учителів англійської мови в системах країн ЄС постають традиційні освітні моделі (освіта як ремесло, освіта як прикладне застосування науки, рефлексивна модель), методи (метод граматичного перекладу, прямий, аудіолінгвальний методи) і форми (лекція, семінар, практичне заняття). Водночас досліджено, що постійно розробляються і впроваджуються нові моделі, що містять культурну складову (модель культурної відповідності, навчання всіх вчителів, полікультурна освіта); використовуються сучасні інноваційні форми (інтерактивна лекція, туториум, тренінг) і підходи до навчання (комунікативний, компетентнісний) з метою забезпечення належної якості професійної освіти. Осучаснення переліку методів і форм професійної підготовки відбувається з огляду на інтернаціоналізаційні та глобалізаційні процеси, а також завдячуючи участі студентів і викладачів ЗВО у різноманітних програмах мобільності й академічного обміну.

Визначено, що проаналізовані форми і методи фахової підготовки вчителів англійської мови у закладах вищої освіти забезпечують студентів необхідними методиками та технологіями для здійснення якісного навчання предмета та гарантують досягнення здобувачами освіти успіхів у навчанні.

Вони також зумовлюють необхідність подальшого неперервного професійного розвитку і надають можливості для професійної, соціальної та культурної адаптації молодих учителів до проблем та випробувань у контексті школи та належної до неї громади.

4. З'ясовано, що сучасний світ вимагає від людини розвинених належним чином інформаційної та технологічної компетентностей. Визначено актуальність цього питання для вчителів, оскільки вони повинні не лише володіти означеними компетентностями, а й уміти використовувати їх у професійній діяльності.

Виявлено, що ІКТ, які використовуються у додипломній освіті майбутніх учителів англійської мови, поділяються на дві групи: *оф-лайн технології і засоби*, до яких відносимо телебачення, художній і документальний кінематограф, лінгафонні лабораторії, ноутбуки, планшети, мультимедійні проектори, та *он-лайн технології і ресурси*, до яких належать он-лайн класи, зокрема Flipgrid, YouTube, електронна пошта, системи дистанційного навчання, зокрема Moodle, он-лайн блоги, програми відеозв'язку, на кшталт Skype, мобільні телефони з додатками Web 2.0.

Визначено основні особливості використання ІКТ в європейських ЗВО у процесі додипломної освіти вчителів англійської мови: апробація електронних засобів навчання; робота з тестовими програмами; розробка електронного супроводу аудиторних занять; робота у системі дистанційного навчання (e-learning); використання он-лайн-ресурсів, зокрема МВОК, освітніх платформ, баз даних та словників; тощо. Ми дійшли висновку, що сталий розвиток ІКТ спонукає вчителів закладів середньої освіти та викладачів ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх вчителів, до постійного самовдосконалення у процесі професійної діяльності, про що йтиметься у розділі 4.

Основні результати дослідження за третім розділом дисертації висвітлено у працях автора: [124; 129; 134; 136; 140; 142; 143; 149; 153; 345; 485; 486].

РОЗДІЛ 4
ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

4.1. Формування європейського простору післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови

Поняття «освітнього простору» об’єднує дві основні ідеї – ідею простору й ідею освіти. Освітній простір відображає певний освітній континуум, структурне співіснування і взаємодію будь-яких можливих освітніх систем, їхніх компонентів, освітніх подій тощо. Він постає формою існування, акумуляції та передачі соціального досвіду від старших поколінь до молодших на природному рівні, який має місце без штучно організованих процесів навчання і виховання; це – природний процес, що не інтенсифікований спеціальними впливами на об’єкти освіти.

Освітній простір має нерівномірну структуру й є неоднорідним, оскільки складається з освітніх подій та компонентів, різних за значущістю. До останніх відноситься широкий спектр складових, зокрема знання, абітурієнти, направлення на роботу, підготовка кадрів вищої кваліфікації, фінанси на освітні потреби, навчальна література тощо. Означені компоненти та події зумовлені відповідним освітнім потенціалом освітніх структур [50].

Поняття «освітній простір» органічно вписується в систему уявлень філософії освіти та педагогіки, які асоціюються з локалізацією освітніх послуг, освітньою інфраструктурою суспільства, освітніми системами, мережами закладів при неперервному і послідовному отриманні освіти, освітніми стандартами, потенціалом суспільства й освітнім середовищем, інтелектуальною системою, соціальним інститутом освіти тощо. Питання взаємовідношення означених понять повинно стати предметом особливого аналізу, проте відносна широта поняття «освітнього простору» щодо всіх

інших у наведеному переліку логічно підпорядковує собі інші й постає домінуючою [525, с. 48].

Освітній простір характеризується обсягом освітніх послуг, потужністю й інтенсивністю освітньої інформації, освітньою інфраструктурою суспільства. Основними ж характеристиками освітньої інфраструктури є якісний та кількісний склад її елементів, їхнє просторове розташування і взаємодія. Інфраструктура задає розміри та інші топологічні властивості освітнього простору.

Загалом, європейський освітній простір постає достатньо сформованим, водночас різноманітні політичні, економічні та суспільні процеси зумовлюють постійну його динаміку та трансформації. Так, формування єдиного європейського економічного й інформаційного простору зумовило ряд практичних кроків зі створення єдиного освітнього простору, за яких усі існуючі та вже сформовані національні й регіональні освітні простори було збережено при інтеграції, проте вони отримали нові можливості, нові зв’язки, що зрештою призвело до виникнення нових рівнів градацій, нових варіантів та різновидів освітніх подій.

Формування єдиної просторової структури європейської освіти здійснюється на основі сформованих територіальних структур освіти різного рівня (національних, регіональних, локальних) та на основі таких принципів: існування територіальних структур освіти в окремих країнах як своєрідних підструктур їхніх економік; існування освітніх структур більш високого порядку у плані взаємодії; визнання поліструктурності освітньої системи як на європейському рівні, так і на рівні окремих держав [429; 547].

Аналітичний огляд наукової літератури з проблеми дослідження показав, що дослідники при трактуванні поняття «освітній простір» вдаються до різних підходів та висловлюють різні його бачення. Зокрема, С. Гевіртз розглядає «єдиний освітній простір» як систему, якій властиві такі основні системні принципи [443]:

- цілісність;
- структурованість (можливість описати систему, що аналізується, через виявлення основних елементів її структури, особливостей їхнього взаємозв'язку та внутрішніх зв'язків);
- множинність рівнів системи (правовий, економічний, політичний, ідеологічний, інформаційний, соціокультурний, педагогічний, науково-методичний, особистісний);
- взаємозв'язок з різноманітними економічними, правовими, соціальними та культурними інститутами.

Означені принципи зумовлюють взаємозв'язок усіх рівнів системи, тому відсутність або ж неналежна реалізація одного з них впливає на цілісність освітнього простору, оскільки його еволюція відображає специфічні особливості, основні етапи та закономірності розвитку людського суспільства. Освіта окремих членів суспільства постає невід'ємною складовою його діяльності, проте освіта як особливий соціальний інститут в сучасному його розумінні виникла набагато пізніше, а еволюція освітнього простору суспільства відіграла важливу роль в його формуванні.

А. Сбруєва наголошує на актуальності осмислення особливостей розвитку педагогічної освіти в розрізі європейської вищої освіти як складової формування єдиного освітнього простору. Дослідниця зазначає, що сучасний етап формування європейського освітнього простору багато в чому зумовлений положеннями програми «Освіта та професійна підготовка 2010», затвердженої Єврокомісією в Лісабоні у 2000 році. Означена освітня стратегія «спрямована на модернізацію діяльності усіх ланок сучасних освітніх систем: від дошкільної до освіти дорослих, у результаті чого передбачається утворення єдиного європейського простору неперервної освіти. Удосконаленню в рамках стратегії підлягають усі ключові аспекти діяльності освітніх систем: фінансування, управління, стандарти змісту освіти, способи оцінки якості та моніторингу ефективності діяльності,

механізми взаємодії з зовнішніми партнерами тощо» [273, с. 38].

Л. Пуховська розглядає сучасний суспільний розвиток як провідний фактор, що впливає на освітній простір і зумовлює в ньому неоднозначні процеси. З одного боку, маємо усвідомлення і визнання спільнотою вирішальної ролі освіти у розвитку індивіда протягом життя; інтернаціоналізацію та інтеграцію світового освітнього простору; академічну мобільність, інтенсифікацію інформаційних процесів, реалізацію ідей гуманістичної та неперервної освіти тощо. З іншого боку, відбувається експансія нововведень у сферу освіти країн, що розвиваються, розвинутими країнами та міжнародними організаціями за допомогою економічного тиску. За таких умов нерідко ігноруються освітні і культурні традиції, місцеві соціокультурні умови країн, що розвиваються, а це у свою чергу посилює формування регіональних тенденцій у сфері освіти [250, с. 16].

Європейський же вимір в освіті Л. Пуховська визначає як «потребу зміцнення у молоді почуття європейської своєрідності; розуміння цінностей європейської цивілізації і основ розвитку європейської спільноти, які включають демократію, повагу до прав людини, толерантність та солідарність як результат пізнання «інших»; підготовку молоді до участі у суспільному та господарському розвитку ЄС, усвідомлення його корисності; збагачення знань про історичні, культурні та господарські аспекти країн-членів ЄС» [250, с. 17], проте вбачає певні розбіжності у підході до спільних освітніх проблем як з боку Ради Європи та Європейської Комісії, так і з боку окремих країн-учасниць ЄС.

Є. Огарєв зазначає, що єдиний освітній простір – це територія, на яку поширюється діяльність освітнього комплексу країни, регіону або ряду країн і регіонів. Соціум здійснює або потенційно здатний здійснити освітній, виховний і розвиваючий особистість вплив на жителів певної території. Єдність освітнього простору має, на думку дослідника, два виміри [216, с. 35–36]:

– його спільність: освітні комплекси, що діють на кожній з територій, що його складають, є загальним надбанням громадян, які проживають на всіх інших територіях;
– його цілісність: здатність задовольнити всю сукупність освітніх потреб соціуму, який ним послуговується.

Складний і водночас суперечливий характер розвитку освітнього простору тісно пов'язаний зі змінами, що відбуваються в суспільстві. Ми поділяємо погляди сучасних дослідників, зокрема [429; 565; 566; 603], про те, що в конкретний історичний період динаміка освітнього простору є найважливішою соціокультурною характеристикою суспільства. Водночас, освітній простір формується не лише системою освіти, але й зовнішніми по відношенню до освіти умовами. Зокрема, існують специфічні відмінності у системах освіти та освітніх просторів різних держав та народів, зумовлені їхніми культурними та історичними традиціями. Означені фактори впливу можна віднести і до формування єдиної просторової структури європейської освіти.

В розрізі розгляду європейського освітнього простору загалом, варто також згадати і про європейський простір професійної освіти вчителів. Модернізація професійної освіти у переважній більшості країн Європи, суспільно-політична підтримка означеного процесу на національному та регіональному рівнях зумовили формування та продовжують впливати на реалізацію європейського простору неперервної професійної освіти вчителів. У 2004 р. Єврокомісією були затверджені «Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій» [458, с. 2–3], які покладено в основу спільної європейської структури якості професійної освіти вчителів. Основні характеристики означеної структури зумовлюють наявність певних вимог до освіти та неперервного професійного розвитку вчителів, зокрема [273, с. 40; 458]:

– наявність вищої освіти ОС «бакалавр» або «магістр» залежно від країни як основоположна умова початку педагогічної діяльності;

- розвиток професійної компетентності учителя в розрізі неперервної освіти та сталого особистісного розвитку;
- забезпечення неперервного професійного розвитку як з боку самих учителів, так і зусиллями закладів освіти та регулюючих питання освіти інституцій;
- формування європейського вектора професійної освіти у якості невід'ємної складової її змісту;
- реалізація можливостей мобільності вчителів, яка постає важливим компонентом їхньої професійної освіти та неперервного професійного розвитку;
- ефективна підтримка, передусім фінансова, наукових освітніх досліджень інституціями та структурами загальноєвропейського рівня;
- забезпечення належної професійної підтримки тих, хто реалізує педагогічну освіту тощо.

Загалом, політична ситуація в Європі за останні десятиліття радикально змінилася у порівнянні з попередніми історичними епохами. По-перше, з Європейського економічного співтовариства, завдяки Маастрихтському договору (1992), утворився європейський внутрішній ринок. По-друге, в усіх сферах суспільного життя піднявся рівень усвідомлення того, що необхідне подальше міжнародне співробітництво та взаєморозуміння. Означені зміни спричинили прийняття термінових рішень в системі освіти з тією метою, аби вона відповідала загальноєвропейським, а також міжнародним умовам. Ці умови зводяться до того, що міжнародний або ж європейський простори повинні стати складовою частиною системи освіти на всіх її рівнях [199].

Концепція європейського простору систем освіти виникла внаслідок політичного процесу, який призвів до суспільно-політичних змін у країнах Європи. Означена концепція, сформульована в Резолюціях Європейської ради у 1990 та 1992 роках [259], складена таким чином, що з неї неможливо вивести чітке формулювання європейського простору системи освіти. У

нашому дослідженні ми керуємося визначенням, яке сформулювала робоча група під керівництвом Т. Енемерке: «європейський простір системи освіти та підвищення кваліфікації вчителів може бути розглянутий як більш вільні європейські (міжнародні) принципи (погляди) у тих сферах, які зазвичай трактуються як суто національні; як зосередження на цінностях, які зазвичай розглядаються як частина європейської демократичної традиції, або як забезпечення можливостей зростання самосвідомості у європейського населення» [418, с. 55].

Проте, на нашу думку, навіть таке розлоге й доволі вільне визначення викликає критичні зауваження як серед дослідників, так і з боку представників європейської спільноти, передусім у країнах та містах, де проживають великі групи населення неєвропейського походження. Сучасні міграційні процеси, викликані економічними, політичними та іншими причинами, призвели до розвитку в більшості країн ЄС полікультурного суспільства, в якому уявлення про європейський простір або вважається об’єктивно нереальним, або вселяє побоювання, що останній радше спричинить виникнення глобального міжкультурного простору.

Щодо визначення поняття «підвищення кваліфікації» в контексті європейського освітнього простору варто зазначити, що протягом професійної кар’єри вчителі та викладачі підвищують свою кваліфікацію різними способами, і лише окремі можна фактично назвати «підвищенням кваліфікації». Дослідницькі групи, які вивчають означені питання на вимогу та за фінансування різних європейських інституцій [394; 447], переважно визначають «підвищення кваліфікації вчителів» як заплановану систему заходів, яка містить також інструктування учасників. Такий підхід зумовлює той факт, що деякі проекти заходів, пов’язаних із поняттям «підвищення кваліфікації вчителів», такими називати не можна і їх варто відносити до інших організаційних категорій. Зокрема, до таких заходів відносять ряд міжнародних коопераційних проектів, де від учасників потрібні додаткові

кваліфікаційні навички, які не можна придбати шляхом інструктування. Здійснені дослідницькими групами проекти переважно мають форму наукового дослідження, вихідним аспектом якого в основному постають три мети [394; 447]:

– з'ясувати, чи можливий розподіл за категоріями різних організаційних проектів у сфері підвищення кваліфікації;
– дослідити, яким чином здійснювалися, як фінансувалися, які цілі переслідували і як були організовані такі проекти;
– розробити по можливості напрями розвитку, які сприятимуть подальшому прогресу в системі підвищення кваліфікації вчителів.

Європейський вектор післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови значною мірою реалізується та простежується у різноманітних заходах і проектах, що постають невід'ємною складовою системи післядипломної освіти. На основі аналізу їхнього змісту та форми можна зробити висновок про те, що між ними часто спостерігається взаємозв'язок або ж плавний перехід. Конкретна форма організації визначає можливий зміст і, навпаки, передбачений зміст часто може бути реалізований лише у конкретних формах [421].

З погляду змісту виділяємо основні типи проектів і заходів післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, форми й організація яких можуть бути змінними залежно від контексту реалізації [тут і далі на основі 394; 447; 494; 495; 525]:

– *власне викладання англійської мови.* Викладання будь-якої іноземної мови завжди містить культурний компонент, навіть якщо він неявний або не виділяється у певних формах проведення навчальних занять. У проектах, пов'язаних з навчанням англійської мови, переважно чітко простежується вплив європейського простору системи підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, проте це не означає, що такий підхід неодмінно забезпечує заходи інноваційного типу. Європейський вектор тут реалізується у наданні

особливого значення знанню про культури і суспільства країн ЄС; організовуються наукові відрядження в інші країни, де встановлюються контакти з носіями або ж неносіями мови. На деяких курсах підвищення кваліфікації закладаються основи для подальшого міжнародного співробітництва між освітніми закладами як складова частина навчання англійської мови з метою посилення комунікативного елемента.

У багатьох описах курсів підвищення кваліфікації вчителів англійської мови країн ЄС присутнє посилання на концепцію європейського простору [421]. Головним аргументом у них наводиться необхідність вивчення англійської мови як «лінгва франка» для успішного процвітання спільного європейського ринку. Наявність означених елементів у курсах та проектах однозначно свідчить про те, що політичний розвиток в Європі має значний вплив на зміст програм підвищення кваліфікації для вчителів іноземних мов, й англійської мови зокрема;

– *профорієнтація з європейським компонентом*. У закладах освіти різного рівня, проте передусім у закладах вищої освіти, поширена традиція бути в курсі сучасних світових тенденцій та подій, які стосуються предмета навчання. У царині підвищення кваліфікації вчителів слідування такій традиції не є провідним фактором. Водночас подібні проекти існують і користуються популярністю якраз серед учителів та викладачів англійської мови. Європейський компонент тут може, наприклад, проявлятися в тому, що був задіяний іноземний референт (співробітник) або була здійснена поїздка з навчальною / науковою метою в іншу країну, аби там підвищувати кваліфікацію з дисципліни, яка викладається. У будь-якому разі, подібні курси та проекти постають радше проявом високого рівня самосвідомості людей, які цікавляться розвитком освіти і науки в інших країнах, аніж вираженням європейського простору в системі підвищення кваліфікації вчителів, тому ініціативи подібного роду становлять незначний процент серед відповідних курсів та проектів;

– *реалізація європейського простору в рамках навчальної дисципліни*. У ряді проектів підвищення кваліфікації вчителів особливого значення набуває європейський простір в межах певного навчального предмета. Тут можна помітити значну варіативність: від гуманітарних дисциплін до природничих (наприклад, від вивчення особливостей формування європейського простору з історії до вивчення теми «Будова тіла» з анатомії). Основний акцент робиться на предмети, в які європейський простір входить як очевидний складовий компонент, зокрема, історію, соціологію та географію. В таких проектах можна помітити велику схожість з курсами іноземних мов й значне залучення міжпредметних зв'язків, зокрема й з англійською мовою. У багатьох з означених курсів країн ЄС безпосередньо присутні посилання на згадані вище резолюції Ради Європи або створення спільного ринку в 1993 році. Такі курси можна розглядати як безпосередню реакцію системи підвищення кваліфікації на політичні та економічні зміни, проте наявність відповідних курсів в країнах, що не входять до складу ЄС, показує, що і там існує така тенденція.

В цьому розрізі можна виділити різні варіанти підвищення кваліфікації вчителів у різних країнах. Так, у Великій Британії введення національної теорії навчання, в якій чітко виражений європейський простір, зробило необхідним його офіційне включення в усі дисципліни курсів підвищення кваліфікації. З цієї причини деякі з проектів і заходів у Великій Британії отримують додаткове фінансування. Попри те, що Велика Британія знаходиться на межі виходу з ЄС, європейський простір продовжує лишатися важливим компонентом курсів підвищення кваліфікації вчителів [291]. У той же час у Данії на момент формування європейського освітнього простору панував глибокий скепсис по відношенню до спільного ринку, що відображено у результатах двох короткочасних всенародних референдумів стосовно Маастрихтської угоди і відсутності будь-якого тиску зверху стосовно запровадження європейського простору. Не зважаючи на це, в

країні існує значна кількість проектів, в яких європейському простору відводиться помітна роль. Це можна пояснити тим фактом, що вчителі самі хочуть брати участь в європейському розвитку. Крім того, професійний статус учителя значно підвищується, якщо підтримуються міжнародні контакти, а заходи щодо підвищення кваліфікації забезпечуються міжнародними складовими. Такий вид курсів складає в Данії приблизно одну третину від загальної кількості [356];

– *підвищення загального рівня усвідомлення європейського простору в навчанні.* У багатьох курсах підвищення кваліфікації вчителів англійської мови наголошується на необхідності введення поняття «європейський простір» у життя закладів освіти. Характерними для них постають фрази, що включають словосполучення на кшталт «європейські школи», «європейське викладання», «молоді європейці» тощо. Такі курси часто є нетривалими й містять приклади, що показують, як означена тема може стосуватися різних закладів освіти. Зазвичай такі заходи мають ініціюючий характер, у них є своя велика аудиторія, оскільки в загальних рисах йдеться про підвищення рівня свідомості в цій сфері. Часто подібні курси розглядаються як перша фаза становлення європейського простору в освітніх закладах. У деяких випадках вони можуть бути розраховані на учасників, які виконують адміністративні або координуючі функції;

– *курси, пов'язані з організаторською й адміністративною практиками та міжнародним співробітництвом.* Реалізація концепції європейського простору – це конкретне співробітництво освітніх закладів різних країн. Метою цілого ряду курсів є спонукання до подібної співпраці, саме тому в них особливо велике значення надається передачі інформації на заходах щодо підвищення кваліфікації вчителів через різні види організацій, певні розвиваючі стратегії тощо. Тут європейський простір простежується в очікуваних результатах від подібного роду співпраці. Проекти такого типу часто розраховані на функціональних виконавців у закладах середньої освіти

та ЗВО, які відповідають за міжнародне співробітництво, проте значною є участь і вчителів англійської мови як його безпосередніх учасників, так і фасилітаторів;

– *міжнародні проекти співробітництва з метою розвитку викладання у спеціальних сферах.* Мова йде про заходи, в яких робляться спроби міжнародного співробітництва з метою розвитку системи викладання в спеціальних сферах. Європейський простір у такому випадку постає радше принципом роботи, аніж її предметом. Досить часто метою проектів є передусім дослідження викладацького досвіду, аби знайти в ньому відповідний меті пошуку матеріал.

Загалом, можна знайти цілий ряд проектів міжнародного співробітництва в країнах ЄС, які межують зі східноєвропейськими країнами або ж мають тісну співпрацю з країнами Східного партнерства. Найчастіше вже сам цей факт постає доказом того, що проект містить аспект європейського простору. Можливо, найкраще характеризує такий тип проектів приклад співпраці України та Польщі, в якому вивчення іноземної мови пов’язане з культурними і соціальними елементами. Проте, подібний взаємозв’язок між країнами є радше вийнятком. На інших прикладах зі сфери освіти тієї ж Польщі можна чітко побачити, що її зацікавленість у змістовій стороні дещо менша, ніж України. Часто до участі в проектах в країнах східного партнерства залучаються викладачі із Західної Європи. Заходи підвищення кваліфікації вчителів такого типу переважно мають характер проектів, що розвиваються;

– *порівняння наукових проектів систем освіти й освітніх середовищ.* Зазвичай у таких заходах представлений науковий проект системи освіти, або частина такого проекту, в іншій країні. Він може реалізовуватись на базі наукових досліджень і майже завжди передбачає поїздку з навчальною або науковою метою в конкретну країну з метою вивчення освітніх умов та середовища на місці.

У багатьох випадках мова йде також про внесення змін до власної освітньої практики в певній сфері. Основна увага в цій категорії проектів приділяється порівнянню власної шкільної системи з відповідною системою іншої європейської країни. Таким чином, основною метою таких проектів є віднаходження нової інформації та нового досвіду. Заходи такого типу постають особливо привабливими як для учасників, так і для приймаючих партнерів, оскільки і ті, й інші відкривають для себе нові перспективи, не переймаючи при цьому освітню систему іншої країни. Подібна діяльність вимагає відкритості й прозорості від обох сторін, а також серйозних зусиль для досягнення бажаного результату. В протилежному випадку підсумком може стати некритичне запозичення чужих ідей або ж незацікавлене дистанційоване спостереження [351].

З погляду наявності європейського простору як принципу роботи в структурі системи післядипломної освіти та проектах підвищення кваліфікації вчителів англійської мови можна виділити такі їх основні типи [тут і далі на основі 394; 447; 494; 495; 525]:

– *проекти заходів, що передбачають поїздку з освітньою метою в іншу європейську країну*. Організаційним центром підвищення кваліфікації такого типу зазвичай є поїздка з освітньою метою в іншу країну, яка практично не залежить від змісту заходу, яким може бути і викладання англійської мови, і порівняння організаційних, педагогічних, методичних та інших засад функціонування освітніх закладів, та участь у роботі європейських керівних установ в Брюсселі та Страсбурзі. Останній тип проектів можна виділити в особливу групу, в рамках якої учасники можуть відвідувати європейські керівні установи різного типу. Подібні проекти, проте, можуть бути потенційно невиправданими зі змістового боку, оскільки здатні легко перетворитися на туристичні поїздки;

– *проекти заходів, в яких європейський елемент представлений іноземним референтом*. Характеризувати означені проекти як такі, що

містять європейський простір, може бути не зовсім коректним, якщо національно-культурне походження референта є єдиним європейським елементом, який він привносить у проект. В будь-якому разі, не варто заперечувати той факт, що завдяки знанню особливостей суспільних систем, культури і традицій іншої країни можна надати тематиці проекту підвищення кваліфікації європейську перспективу. В означеному типі проектів, як і в інших європейських коопераціях, спостерігається певна тенденція, що полягає в тому, що статті та доповіді подаються іноземними референтами однією з головних робочих мов ЄС (переважно англійською, рідше – французькою або німецькою), оскільки представники країн з менш домінантними на загальноєвропейському тлі мовами зазвичай краще володіють іноземними мовами. Зрештою, це не є великою перепоною для підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, оскільки переважна більшість заходів для них організовують та проводяться якраз англійською мовою, не залежно від країни походження референта;

– *заходи, в яких бере участь група планування і / або учасники із ряду країн*. Означені заходи містять цілий ряд міжнародних проектів співпраці. У деяких випадках підвищення кваліфікації вчителів англійської мови не є предметом тематики заходу, проте в перспективі передбачається добір матеріалу і створення основи для підвищення кваліфікації. В такому розрізі сама співпраця розглядається як підвищення кваліфікації для учасників, однак це не відповідає визначенню поняття «підвищення кваліфікації», даному робочою групою під керівництвом Т. Енемерке та представленому вище.

У випадку зібрання на заході учасників з різних країн, майже завжди метою постає створення довготермінової мережевої співпраці (networking), яку вони зможуть використовувати у своїй подальшій роботі та яка потенційно забезпечить співпрацю освітніх закладів, які вони представляють. Проекти подібного роду досить проблемні у плані організації, оскільки умови для учасників різні, проте передбачається досягнення певних

домовленостей між ними. У той же час вони є доволі привабливими, оскільки відсутність загальної вихідної бази змушує виробляти власну чітку концепцію. Така необхідність впливає на власне сприйняття проекту кожним учасником й іноді приносить доволі несподівані результати.

Означений тип проведення заходів особливо цікавий, якщо розглядати довготривалий розвиток європейського простору в закладах загальної середньої освіти. Описані форми міжнародної співпраці можуть, за умови успішної реалізації, викликати дискусію про загальноєвропейські засади викладання англійської мови у школі на високому рівні.

Так чи інакше, в науково-педагогічному дискурсі [476; 566] зустрічається дещо протилежне твердження про можливість формування єдиної системи викладання англійської мови для всієї Європи, не вдаючись детально в національні та локальні умови та традиції.

Спільна риса усіх цих проектів полягає в тому, що їх розробляють на довготермінову перспективу і для них потрібна постійна фінансова підтримка. З одного боку, вони дуже фінансово затратні, а з іншого, – надзвичайно привабливі й користуються попитом серед педагогів. Подібні проекти іноді досягають позитивних результатів у зовсім несподіваних сферах у порівнянні з іншими, в яких не задіяні учасники з різних країн. Можемо припустити, що конкретний досвід міжнародного співробітництва несе в собі особливу якість, особливий європейський простір. Вочевидь, такої якості не можна досягти на теоретичному рівні, вона вимагає конкретного практичного досвіду, оскільки останній часто постає комплексним і таким, що охоплює багато аспектів, які не співвідносяться безпосередньо з навчанням англійської мови.

Окремої уваги заслуговує аспект сприйняття курсів як частини загальноєвропейської взаємопов’язаної стратегії підвищення кваліфікації вчителів англійської мови. Загалом, проведений аналіз матеріалу засвідчує, що системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів

англійської мови країн ЄС все ще знаходяться в експериментальній фазі розвитку, в якій переважно немає проявів всеосяжної стратегії на регіональному, національному або європейському рівнях.

Означений факт зумовлює виникнення закономірного питання, чи повинна така стратегія бути самоціллю з подальшим відображенням у курсах, проектах підвищення кваліфікації тощо. З одного боку, це знайшло б вираження в тому, що вчителі з європейських країн стали б ефективно працювати над включенням у свою професійну діяльність концепції європейського простору. З іншого боку, будь-яке централізоване регулювання ускладнило б безліч ініціатив, що надходять від невеликих груп. Якщо розглядати різні політичні конотації поняття «європейський простір» (воно вживається в якості модного девізу, проте адміністративні та економічні умови для його впровадження не змінюються), то варто відзначити, що керівними органами ЄС не робиться жодних серйозних кроків для створення всеохоплюючих стратегій [494].

Варто зазначити, що принаймні два типи заходів містять стратегії підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, зокрема [тут і далі на основі 394; 447; 494; 495; 525]:

– *заходи, що організовуються і фінансуються централізовано у різних регіонах Європейського Союзу.* Особливістю такого типу заходів є те, що робоча група розробляє і пропонує проекти з підвищення кваліфікації й відповідний їм матеріал. У цю групу можуть входити представники різних країн. На основі такої пропозиції, але часто перед її висуванням, проводиться пілотний проект, потім реалізуються курси зі значною кількістю вчителів. Робоча група часто складається зі спеціально запрошених осіб. Поширення проектів і розповсюдження матеріалів здійснюється уповноваженими в галузі освіти, хоча для цього надається лише незначне фінансування. Робота може іноді тривати протягом багатьох років, однак ефект від проведення подібних заходів часто дуже значний. У будь-якому випадку таким заходам потрібні

пропозиції щодо підвищення кваліфікації вчителів, і такі пропозиції традиційно надходять з координуючого центру;

– *заходи, на яких презентується та розповсюджується певний метод навчання або методична ідея*. Найчастіше – це невеликі заходи з обмеженим, чітко визначеним змістом, на яких педагоги ознайомлюються з певним методом навчання або ж унікальною ідеєю і можуть їх перейняти. У ряді конкретних прикладів в основі розвитку ідеї або методу лежить міжнародне співробітництво. Передумовою для існування таких курсів є припущення, що підвищення кваліфікації буде тримати вчителів та викладачів в курсі методичних інновацій. Набагато рідше в означених організаційних формах має місце дидактична дискусія про причини введення у викладання європейського простору, тому такий тип заходів зустрічається передусім у країнах, де методи навчання грають важливу роль у підвищенні кваліфікації. Прихильники таких курсів вважають їх особливо ефективними, оскільки тут мова йде про цілеспрямовану передачу апробованої методики навчання.

Водночас, мусимо відмітити й небезпеку того, що професійні умови навчання у вчителів, які переймають досвід, можуть бути іншими, аніж у тих, хто його розробив і випробував, або ж вони можуть значно змінитися протягом короткого часу, і тоді отриманий досвід з невисокою ймовірністю буде мати велику практичну цінність.

Окрім означених вище чинників, які впливають на специфіку організації, змістове наповнення та реалізацію заходів підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, в останні роки на перше місце виходить, зокрема, фінансовий аспект, який постає певного роду стимулюванням, аби заходи й проекти підвищення кваліфікації справді мали європейський характер. Іншими доволі потужними стимулами, відсутність або недостатня реалізація яких призводить до значних труднощів, за таких умов можуть бути [447; 494; 525]:

– створення можливостей для організації проектів та заходів з ефективним компонентом європейського простору, що, вочевидь, може призвести до підвищення професійної активності у цій сфері та залучення фінансування з боку європейських та національних керівних структур;

– подолання національних розбіжностей та традиційних підходів до підвищення кваліфікації вчителів, що наявні у стратегіях та планах різних країн ЄС;

– створення спільного інформаційно-методичного простору вивчення англійської мови. Насамперед, у програмах підвищення кваліфікації, що передбачають відвідування інших країн, зацікавлені вчителі з високим рівнем володіння англійською або іншими європейськими мовами. В такому розрізі в специфічні умови поставлені ті країни, мови яких поза їхніми кордонами у межах ЄС використовуються мало, особливо якщо в них немає усталеної традиції вивчення англійської мови, зокрема балканські та прибалтійські країни.

Усі означені вище заходи та проекти підвищення кваліфікації вчителів англійської мови так чи інакше містять у змісті, формах організації, принципах реалізації або ж стратегіях розвитку концепцію «європейського простору», що свідчить про важливість інтеграційних спрямувань національних освітніх систем у межах ЄС, а також про прагнення учасників процесів післядипломної освіти та підвищення кваліфікації до комунікації і співпраці на засадах толерантності, відкритості та європейськості.

Отже, у підрозділі визначено особливості поняття «освітній простір» та основні його характерні риси. На основі аналізу розвитку ідей про європейський освітній простір ми виявили, що тенденції та проблеми формування європейського простору післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови лишаються сталими вже протягом тривалого часу. Цьому сприяє постійне розширення ЄС за рахунок прийняття нових країн-членів, зокрема у 2004, 2007 та 2013 роках, що зумовлює ще

більше національно-культурне розмаїття у межах Євросоюзу, відчутні соціально-економічні проблеми, традиційність у підходах до організації підвищення кваліфікації вчителів тощо. З огляду на означене, органами центральної влади ЄС та національними керівними структурами створюються нові програми підтримки освітніх проектів, у яких значна увага приділяється підвищенню кваліфікації вчителів, зокрема й англійської мови, з метою надання останнім надійного інструментарію для реалізації у професійній діяльності ідей єдності та європейськості.

Ми здійснили класифікацію таких проектів на основі їхнього змісту, стратегії, наявності концепції «європейського простору» як принципу роботи, фінансового забезпечення тощо. Отримані в результаті аналізу особливостей формування європейського простору післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови висновки дозволяють визначити й провідні тенденції, що наразі склалися в системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів в ЄС.

4.2. Провідні тенденції в системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів в Європейському Союзі

Стрімкий розвиток сучасної освіти вимагає від європейського вчителя англійської мови зміни професійної позиції, осмислення нових функцій професійно-педагогічної діяльності, опанування інноваційної професійної компетентності тощо. Новий зміст професійної діяльності вчителя зумовлюється змінами, що відбуваються в європейському освітньому просторі, формуванням нової європейської культури, нормативно-правових, політичних та економічних механізмів, що регулюють розвиток та функціонування освіти [312].

Готовність суспільства до глобальних перетворень багато в чому визначається ступенем розробленості технологій і систем освіти дорослих,

їхньою орієнтацією на розвиток особистості, творчих здібностей, професійної компетентності тощо. Найбільш яскравий прояв освіти дорослих знаходимо в системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів і керівних кадрів освіти. Відповідно до означеного, в умовах, що динамічно змінюються, вчителю англійської мови потрібно допомогти усвідомити глобальні інноваційні зміни, які відбуваються в сучасній освіті, а також надати можливість осмислити свою професійну позицію, яка визначає ставлення й готовність учителя до засвоєння конкретних інновацій. Розв’язати означені вище проблеми покликана чітко організована, проте доволі неоднорідна, європейська система післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів.

Загалом, сучасний підхід до організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів широко представлений у дослідженнях, що проводяться за фінансування Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), зокрема в освіті та інноваціях [529].

Так, у звітах щодо проведених досліджень з питань післядипломної освіти та підвищення кваліфікації європейські дослідники виділяють такі тенденції в означеній царині [527; 529; 530]:

- здійснення загальноєвропейських та національних реформ;
- сприяння розвитку професійної компетентності вчителя;
- оновлення педагогічних контентних та контекстних знань окремих вчителів;
- особистісне зростання педагогів;
- обмін інформацією та новітніми експертними знаннями;
- підтримка педагогів нижчої професійної кваліфікації;
- стимулювання кар’єри вчителів;
- підтримка закладів середньої освіти у їхньому розвитку.

Означені тенденції відображають загальне бачення процесів, що відбуваються в системах освіти європейських країн та зумовлюють окремі

аспекти післядипломної освіти та підвищення кваліфікації. Водночас, загальні тенденції визначають і фактори ефективності як організаційної, так і змістової сторони післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів. Деякі дослідники освіти [379; 573] виділяють такі чинники, що впливають на ефективність післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, зокрема й вчителів англійської мови:

- слідування принципам освіти дорослих;
- орієнтація на досвід, як індивідуальний, так і колективний;
- ідентифікація потреб учителя та спрямованість на потреби його учнів;
- сприяння співробітництву між вчителями, шкільними адміністраціями та представниками національної / регіональної системи освіти;
- забезпечення оптимального співвідношення між економічними, соціальними, політичними чинниками, що впливають на систему освіти, та самоідентичністю вчителя, яка зумовлює право вибору власного шляху неперервного професійного розвитку;
- здійснення системного моніторингу та розповсюдження позитивного досвіду підвищення кваліфікації;
- залучення внутрішньошкільного підвищення кваліфікації, яке працює не ізольовано, а у співпраці з іншими закладами середньої та вищої освіти;
- забезпечення оптимального співвідношення між індивідуальною практикою вчителя та колективною дискусією щодо підвищення кваліфікації;
- надання вчителям можливості для дослідження, експериментування та рефлексії;
- зв’язок безпосередньо з роботою вчителя та залежність від неї;
- ґрунтування на конкретних наукових даних та результатах науково-дослідницької роботи;

- забезпечення змістового наповнення, яке зосереджено навколо специфічних практичних проблем;
- інноваційний, інтерактивний та кооперативний характер організації підвищення кваліфікації;
- зв’язок з іншими аспектами змін та розвитку закладів середньої освіти тощо.

Окрім європейського вектору у визначенні тенденцій у післядипломній освіті та підвищенні кваліфікації вчителів, цікавою постає і специфіка означеного процесу в різних країнах. Проте, варто зазначити, що переважна більшість національних особливостей є різними стадіями того самого загального процесу, що відбувається в Європейському Союзі, або відображають різні підходи та принципові рішення, що приймаються в різних країнах, або ж характеризуються традиційним історично зумовленим баченням післядипломної освіти та підвищення кваліфікації у системі неперервної освіти фахівців. Не зважаючи на певні відмінності серед національних систем організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, сучасні програми переважної більшості з них ґрунтуються на концепції «освіти протягом життя» та характеризуються такими ознаками [357]:

- чітко виражена ціленаправленість програм підвищення кваліфікації;
- розробка змісту підвищення кваліфікації на основі єдності наявних базових знань вчителя та засвоєння принципово нових знань;
- урізноманітнення технологій та методик навчання дорослих, які забезпечують динаміку розвитку професійної компетентності;
- розширення спектру закладів і форм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, зокрема мережеве підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, внутрішньошкільна освіта педагогів, дистанційне навчання, сертифікація недержавними структурами та он-лайн-платформами (МООС) тощо.

Загалом, вчителі англійської мови можуть підвищувати свій професійний рівень різними способами: самостійно, співпрацюючи з колегами, на окремих вечірніх або університетських курсах, успішне закінчення яких відкриває різні перспективи. У загальноєвропейському розрізі можна виділити такі типи закладів, що надають свої послуги з підвищення кваліфікації: центральні, регіональні й локальні управління освітою або ж відповідно залежні від них заклади (наприклад, заклади педагогічні освіти, німецькі федеральні інститути, британські навчальні центри тощо); незалежні від управління освітою громадські установи, насамперед університети та інші освітні заклади; приватні фірми й приватні особи-підприємці; педагогічні профспілки; школи й інші заклади загальної середньої освіти; об’єднання й організації шкіл тощо.

Заклади й установи, що надають свої послуги щодо програм підвищення кваліфікації, часто постають і головними організаторами підвищення кваліфікації вчителів. Традиційно, в європейських країнах це, з одного боку, заклади управління освітою (наприклад, у Великій Британії – LEAs і їхні вчительські центри), а з іншого боку, – третинні інституції [41]. У багатьох країнах у зв’язку із заходами децентралізації та дерегуляції, що відбуваються у суспільстві, простежується тенденція в напрямку збільшення числа і різноманітності організаторів підвищення кваліфікації вчителів і стимулювання конкуренції між ними. Особливо яскравий приклад такої тенденції – угорська система підвищення кваліфікації [301]. Це призводить насамперед до більшої участі у процесі різноманітних приватних організацій. Часто навіть школи набувають статусу «організаторів підвищення кваліфікації»: по-перше, вони виступають в такій ролі при плануванні шкільних заходів, по-друге, деякі школи, які у своїй внутрішній роботі розробили будь-які інновації та ноу-хау, пропонують курси та заходи підвищення кваліфікації вчителів у формі відвідування занять, які проводяться їхніми вчителями або стажистами, а також різноманітні

практики. Такий феномен особливо чітко проявляється в тих закладах середньої освіти, які шукають додаткові джерела доходів.

Збільшення різноманітності організаційних форм порушує питання про легалізацію програм, тобто про те, що по суті є законною, схваленою програмою підвищення кваліфікації педагогів. Раніше таке питання виникало лише в рідкісних випадках, оскільки переважна більшість освітніх програм контролювалися і регулювались керівництвом освіти. Зараз же є дві нові європейські стратегії легалізації: з одного боку, акредитація програм, як це особливо яскраво відображено в угорській моделі; з іншого боку, – встановлення стандартів професійної кваліфікації.

Так, наразі в Угорщині існує одна з найбільш децентралізованих, заснованих на конкуренції систем освіти. Післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів також підпали під децентралізаційні зміни в останні роки [301]. Проведені у країні освітні реформи, зокрема, передбачали: принципи дії, подібні до ринкових; державну підтримку шкіл; стимулювання шкіл, спрямоване на розвиток їхнього гуманістичного потенціалу; відсутність монополії серед пропонованих програм підвищення кваліфікації; покращення якості освіти тощо. Крім того, продовжується реалізація концепції створення саморегульованого «квазіринку» всередині системи освіти, відкритого по відношенню до урядової політики і функціонуючого без управління зверху. До найважливіших аспектів нової системи підвищення кваліфікації вчителів, зокрема й англійської мови, можна віднести [301]:

– вчителі та шкільні колегіальні органи можуть обирати акредитовані курси на ринку підвищення кваліфікації, серед яких є й такі, що сприяють отриманню вищого наукового ступеня або мають післядипломний статус;

– заклади й установи, що забезпечують післядипломну освіту та підвищення кваліфікації, чітко розділені на розробників – programme founders (розробляють програми і володіють видавничим правом) і реалізаторів –

programme providers (реалізують означені програми);

– фактично, основними організаторами підвищення кваліфікації зараз є університети, центри підготовки вчителів і регіональні педагогічні інституції, а також приватні фірми й професійні організації;

– акредитація програм підвищення кваліфікації проводиться напів автономним урядовим центром (методологічний та інформаційний центр підвищення кваліфікації вчителів при національному Міністерстві людських ресурсів) за допомогою спеціально підготовлених фахівців з акредитації. Ідея такої діяльності полягає в тому, що шляхом акредитації здійснюється державний контроль грошових надходжень «на ринку» підготовки та перепідготовки вчителів, заклади ж освіти самі оцінюють грошову вартість запропонованих програм. Самі ж програми повинні складатися з урахуванням певних формальних і змістових критеріїв, серед яких можна виділити такі: мінімальна тривалість – 30 годин (1 кредит ECTS); вільне ціноутворення; наявність необхідних компонентів програми, зокрема тренінгу, роботи в команді, практики; обов’язкове оцінювання та заключний моніторинг учасниками; обов’язкова внутрішня гарантія якості;

– школи проводять активний менеджмент свого кадрового потенціалу. Вони повинні створювати перспективні програми підвищення кваліфікації терміном на 5 років, узгоджені з їхніми внутрішніми педагогічними програмами, а також засновані на них річні плани участі вчителів. Така діяльність спрямована на свідоме планування, облік людських ресурсів і їхнє сприйняття як цінного фактора;

– керівництво держави й, зокрема, освіти відповідальне за забезпечення фінансових умов (відсоток від річного бюджету, виділеного на освіту), акредитацію, моніторинг та встановлення якості підвищення кваліфікації. Сума щорічно визначається законом про бюджет і в даний час демонструє тенденцію до зменшення.

Друга означена стратегія, якої дотримуються насамперед в англо-

американських країнах, орієнтована на результати підвищення кваліфікації [314]. Агентство професійної підготовки і підвищення кваліфікації вчителів (Teacher Training Agency) у Великій Британії, наприклад, розробило концепцію професійних стандартів, що виділяє різні рівні кваліфікації. Зокрема, були сформульовані стандарти кваліфікації як для молодих вчителів (newly qualified teachers), так і для вчителів з достатнім рівнем кваліфікації (qualified teachers), а також були розроблені різні способи досягнення достатнього рівня кваліфікації (qualified teacher status) для керівників відділень наукових установ, директорів шкіл, координаторів, вчителів-фахівців тощо. Стандарти професійної кваліфікації використовуються з метою визначення рівня компетентності педагогів, а також з'ясування їхніх професійних потреб. При розробці означених стандартів передбачається, що заклади, які організовують підготовку вчителів, будуть керуватися ними при плануванні програм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації [41].

За допомогою визначення різних рівнів кваліфікації, по-перше, відбувається реалізація прагнення до «стандартизації» показників професійної компетентності, по-друге, вчителям надаються можливості кар'єрного росту, відбувається заохочення їхньої участі у проектах підвищення кваліфікації. Наприклад, у ряді європейських країн (Угорщина, Швеція та ін.) вчителі повинні понести фінансові витрати за можливість отримання сертифікованого статусу чи за здачу іспиту після завершення курсу підвищення кваліфікації, проте, це частково компенсується відшкодуванням витрат з боку освітнього закладу, в якому працює вчитель, підвищенням заробітної плати, преміями та іншими професійними і фінансовими стимулами [314]. Крім того, деякі прихильники такої системи очікують більшого взаємозв'язку підвищення кваліфікації і досягнень та успіхів у професійній діяльності, більшого визнання для педагогів, а також зменшення невідповідностей між розвитком школи та кар'єрним ростом вчителя.

З погляду економічної теорії підвищення кваліфікації розглядається як

стратегічний чинник. Проте, як зазначав В. Хутмахер, «в порівнянні з поширеною практикою приватних організацій ... в системі освіти недостатньо уважно ставилися до підготовки професійних молодих кадрів» [457, с. 14], що для закладів, які займаються підготовкою «людського капіталу», є явищем певною мірою парадоксальним.

Останнім часом склалася думка, що в цілому суспільна потреба в неперервному професійному розвитку, зокрема й у підвищенні кваліфікації фахівців, зростає, причому ця потреба постає сильнішою, аніж потреба у першій вищій чи професійній освіті, тому немає причин думати, що в системі освіти інша ситуація [465]. Водночас політика скорочення державних функцій, яку проводять більшість європейських країн, зумовлює відсутність у розпорядженні системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації такого значного обсягу коштів, як було раніше. Ресурси, які у багатьох країнах знаходяться в розпорядженні системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, значно відрізняються, що, вочевидь, пов’язано з традиціями та підходами до підвищення кваліфікації. Наразі лише три країни ЄС – Німеччина, Португалія і Швеція – виділяють більше 1 % бюджету освіти на підвищення кваліфікації [421]. Приватне фінансування означеного процесу зустрічається рідше, проте в деяких країнах є благодійні фонди і спонсори у цій сфері.

Способи розподілу ресурсів на підвищення кваліфікації також різняться в окремих країнах ЄС. Так, в Австрії кошти надходять безпосередньо в центральні державні заклади, які пропонують проведення курсів та проектів підвищення кваліфікації. В інших країнах, зокрема у Франції, потенційні учасники цієї сфери діяльності для отримання необхідного фінансування пропонують різним фондам свої проекти, а в ряді інших держав (Португалія, Словенія та ін.) кошти на підвищення кваліфікації видаються безпосередньо закладам загальної середньої освіти [420]. Останні стратегії й суперечливі тенденції зростання державного впливу спостерігаються

в межах ЄС набагато частіше, попри акцентування уваги на різноманітності й конкуренції. Досвід показує, що пряме фінансування програм підвищення кваліфікації окремих викладачів і професійних організацій надає їм більше свободи, а остання модель – більше можливостей державним установам і шкільному керівництву впливати на весь процес.

Загалом, зважаючи на загальноєвропейський підхід до власне понять «післядипломна освіта» та «підвищення кваліфікації», тенденції в означеній вище царині поділяються на ряд категорій, залежно від організації, змісту, мети, форм та професіоналізації [314; 396; 411; 432; 564; 610]. Такі категорії представлено у вигляді рисунку (див. рисунок 4.1). У свою чергу, далі представлено градацію, що презентує їхній розподіл на підкатегорії, які певною мірою розкривають зміст та представляють основні категорійні тенденції.

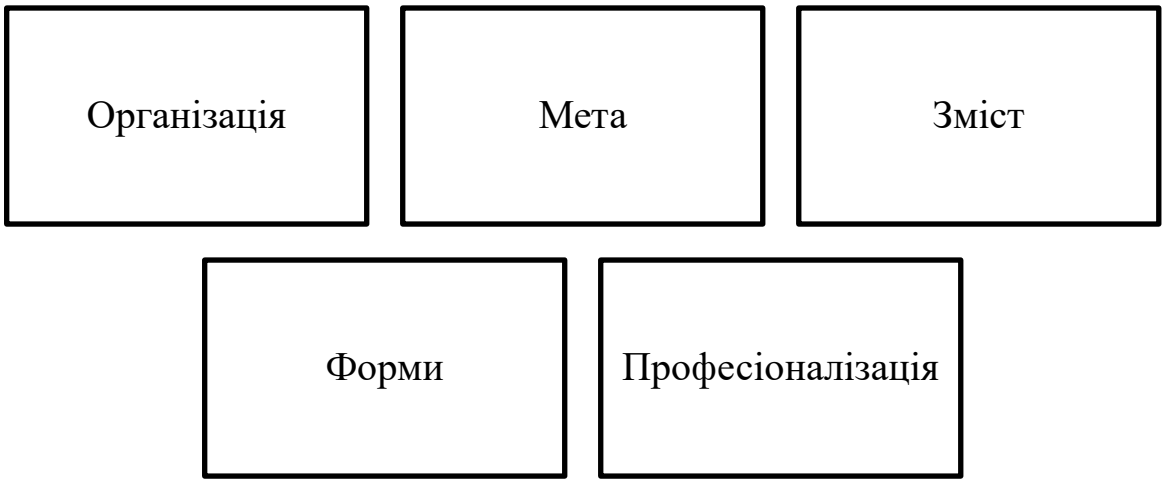


Рис. 4.1. Основні категорії тенденцій післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови

Організація післядипломної освіти та підвищення кваліфікації містить:

– перехід від зовнішніх курсів підвищення кваліфікації до внутрішньошкільних форм;
– переорієнтування від зовнішніх пропозицій до внутрішньої

ініціативи;

– зміна централізованого фінансування на фінансування через заклади середньої освіти;
– зростання конкуренції серед закладів та установ, що організовують післядипломну освіту та підвищення кваліфікації;
– більш тісний зв’язок з додипломною освітою вчителів (initial teacher education);
– диверсифікація пропозицій з підвищення кваліфікації вчителів;
– тяжіння до індивідуально орієнтованих програм перепідготовки та підвищення кваліфікації;
– зміщення пріоритетів з індивідуальної ініціативи до інституційних потреб.

Мета післядипломної освіти та підвищення кваліфікації:

– зростання ролі підвищення кваліфікації як соціально-економічного важеля для інновацій;
– підвищення значення сертифікації для кар’єрного прогресу;
– зростання значення підвищення кваліфікації як політичного важеля для змін.

Зміст післядипломної освіти та підвищення кваліфікації передбачає:

– переорієнтування з вузькоспеціалізованого (предметного) на загальнопедагогічне підвищення кваліфікації;
– тяжіння до взаємозв’язку з іншими сферами суспільного життя;
– перехід від змісту навчання предмета до методик, курикулуму та менеджменту;
– підвищення значення організації підвищення кваліфікації шляхом залучення «агентів змін» (change agents).

Форми післядипломної освіти та підвищення кваліфікації передбачають:

– інтернаціоналізацію та академічну мобільність;
– зміщення пріоритетів від курсів підвищення кваліфікації до заходів

по підвищенню кваліфікації;

– зміщення акцентів з внутрішньошкільного на мережеве підвищення кваліфікації.

Професіоналізація післядипломної освіти та підвищення кваліфікації включає:

– посилений зв’язок з науково-дослідницькою діяльністю вчителів;
– потребу в контролі якості освітніх послуг та сертифікації;
– вимогу освітніх програм для персоналу, який забезпечує підвищення кваліфікації вчителів.

Зупинимось детальніше на аналізі представлених вище підкатегорій. У плані організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови важливими постають такі тенденції:

– *перехід від зовнішніх курсів підвищення кваліфікації до внутрішньо-шкільних форм.* Традиційно курси підвищення кваліфікації організовуються спеціалізованими закладами, в яких підвищити кваліфікацію має можливість лише обмежена кількість вчителів. Останнім часом стейкхолдери тяжіють до організації підвищення кваліфікації у закладах освіти, в яких працюють вчителі, забезпечуючи безвідривне підвищення кваліфікації для значної частини педагогічного колективу;

– *переорієнтування від зовнішніх пропозицій до внутрішньої ініціативи.* Традиційно університети та інші заклади, що забезпечують підвищення кваліфікації, розробляють та організовують курси виходячи з власних можливостей і потреб. Останнім часом заклади середньої освіти самі визначають власні потреби та звертаються з пропозиціями провести ті чи інші заходи, тим самим стаючи суб’єктами реформ змісту та форм підвищення кваліфікації;

– *зміна централізованого фінансування на фінансування через заклади середньої освіти.* В багатьох європейських країнах школи мають певну автономію, в тому числі й у фінансових аспектах провадження

діяльності. Так, кошти на підвищення кваліфікації можуть надходити не лише у спеціалізовані заклади, а й у школи, що дає останнім можливість обирати необхідну кількість послуг і пропозицій з підвищення кваліфікації для своїх вчителів;

– *зростання конкуренції серед закладів та установ, що організовують післядипломну освіту та підвищення кваліфікації.* За таких умов школи постають клієнтами, які отримують послуги від різноманітних закладів та установ, і мають можливість впливати на якість послуг з підвищення кваліфікації для своїх вчителів шляхом вибору необхідних з різноманіття пропозицій;

– *більш тісний зв'язок з додипломною освітою вчителів (initial teacher education).* У більшості країн ЄС заклади вищої освіти значно збільшили обсяг власної залученості до сектору підвищення кваліфікації. Особливо це стосується тих освітніх закладів, які здійснюють навчання і підготовку вчителів (збірно їх можна назвати «teacher training institutions»). Таким чином відбувається зближення додипломної освіти вчителів з післядипломною, а також з підвищенням кваліфікації. Така тенденція ще більше посилюється завдяки рішенню в деяких країнах (наприклад, у Великій Британії) скоротити перший етап професійної освіти за рахунок вступних курсів, на яких молодих вчителів знайомлять з професією, орієнтуючись на практику;

– *диверсифікація пропозицій з підвищення кваліфікації вчителів.* На ринку підвищення кваліфікації з'являється все більше нових установ та організацій, які конкурують як між собою, так і з закладами освіти, що традиційно організовують післядипломну освіту та підвищення кваліфікації. Ринок у цій сфері стає все ширшим і водночас важчим для охоплення, що вимагає спільного фокусування зусиль та пошуку шляхів співробітництва. У ряді країн означена тенденція спричинила появу агенств-посередників, які допомагають клієнтам зробити вибір, що відповідає потребам школи, а також

виникнення педагогічних центрів та об’єднань закладів підвищення кваліфікації, зосереджених на довгостроковій співпраці зі школами;

– *тяжіння до індивідуально орієнтованих програм перепідготовки та підвищення кваліфікації*. Ми схиляємось до думки, що жоден освітній захід не може бути однаково цікавим та ефективним абсолютно для всіх його учасників. Залежно від конкретної ситуації специфічні потреби кожного учасника вимагають відповідно й різних підходів до їхнього задоволення, тому заклади, що здійснюють, підвищення кваліфікації все більше намагаються враховувати побажання й потреби своїх клієнтів;

– *зміщення пріоритетів з індивідуальної ініціативи до інституційних потреб*. Тривалий час заклади, що організовують підвищення кваліфікації вчителів, орієнтувалися на окремих індивідів. Вчителі йшли в університети чи інші установи, аби разом з колегами з інших закладів середньої освіти пройти курси підвищення кваліфікації. Потреби шкіл за такого підходу повинні були задовольнятися завдяки тому, що актуалізувалися та накопичувалися знання і вміння окремих педагогів. Проблема практичної реалізації одержаних знань, вмінь та навичок часто відходила на другий план. Наразі багато заходів щодо підвищення кваліфікації вчителів організовуються в самих школах для всього педагогічного персоналу або ж для вчителів-предметників з метою орієнтації та задоволення передусім інституційних потреб освітнього закладу.

Мета післядипломної освіти та підвищення кваліфікації зумовлює такі тенденції:

– *зростання ролі підвищення кваліфікації як соціально-економічного важеля для інновацій.* У багатьох країнах освіта протягом життя загалом, і підвищення кваліфікації зокрема, постають інструментами для реалізації інновацій. Загальнодержавні інновації, на кшталт введення державних вимог до навчальних планів, освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців тощо, повинні відповідати особливостям та потребам існуючої освітньої

системи, а підвищення кваліфікації за таких умов використовується для впровадження інновацій;

– *зростання значення сертифікації для кар'єрного зростання.* У ряді європейських країн спостерігається тенденція до введення сертифікатної системи або ж системи накопичення мінімальної кількості днів чи академічних годин, необхідних учителям для завершення курсу підвищення кваліфікації, що також засвідчується сертифікатом. Отримання сертифіката покликане сприяти професійному та науковому кар'єрному зростанню вчителя. Крім того, деякі заклади вищої освіти приймають сертифікати при здобутті наукового ступеня та зменшують обсяг наукової роботи, необхідної для його отримання;

– *зростання значення підвищення кваліфікації як політичного важеля для змін.* Адміністрація закладів середньої освіти використовує підвищення кваліфікації з метою підтримки вчителів при розробці та імплементації нових програм, методик, технологій тощо. Особливо виразно означена тенденція спостерігається у країнах, де школи мають високий рівень автономності, зокрема у Данії, Нідерландах та ін.

З огляду на зміст післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови важливими вбачаються такі тенденції:

– *переорієнтування з вузькоспеціалізованого (предметного) на загальнопедагогічне підвищення кваліфікації.* Спостерігається зміна підходу до підвищення кваліфікації шляхом переходу від оновлення професійних знань з предмета, який викладає вчитель, до більш загальних аспектів, на кшталт новітніх методик навчання, моделі поведінки у багатонаціональних класах та класах з дітьми з особливими освітніми потребами, проблемно орієнтованого навчання, розробки інноваційних технологій навчання тощо;

– *тяжіння до взаємозв'язку з іншими сферами суспільного життя.* Відбувається урізноманітнення суб'єктів організації підвищення кваліфікації вчителів за рахунок закладів, які не є державними та часто не пов'язані з

системою освіти. Такі заклади дають можливість учителям отримати сучасні знання, вміння й навички у різних сферах «з перших рук». До них належать заклади з розробки та забезпечення ІКТ, видавництва, консультаційні установи, експерти у різних сферах, агентства зі специфічною направленістю тощо;

– *перехід від змісту навчання предмета до методик, курикулуму та менеджменту.* Останнім часом спостерігається активний перехід від предметно орієнтованого підвищення кваліфікації до перегляду моделі поведінки вчителя з огляду на потреби освітнього закладу та локальної общини, до якої такий заклад відноситься. Зміщення акценту підвищення кваліфікації спостергігаємо від змісту предмета викладання до розгляду навчального плану в цілому, а потім до організації роботи освітнього закладу та освітнього менеджмента загалом;

– *підвищення значення організації підвищення кваліфікації шляхом залучення «агентів змін» (change agents).* Означена тенденція набуває все більшого поширення і в Україні. Значна увага приділяється використанню результатів підвищення кваліфікації на практиці, а фасилітатори інновацій докладають зусилля з метою допомогти вчителям це зробити. За таких умов відбувається не лише реалізація програми підвищення кваліфікації, а й надається можливість поділитися практичним досвідом її імплементації, зокрема вчителі, що здійснили підвищення кваліфікації, виступають у власному освітньому закладі «агентами змін», розповсюджуючи інновації серед колег.

З огляду на форми післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови важливими вбачаються такі тенденції:

– *інтернаціоналізація та академічна мобільність.* Мережа контактів між освітніми закладами в ЄС вже давно вийшла на міждержавний рівень. Означеній тенденції сприяють програми академічної мобільності, на кшталт Erasmus +, донедавна Erasmus Mundus, національні та регіональні програми тощо, причому найголовнішим чинником тут постає не стільки спільна

організаторська діяльність освітніх закладів, скільки власне процес інтернаціоналізації. Консолідація європейського освітнього простору сприяє розвитку означеної тенденції;

– *зміщення пріоритетів від курсів підвищення кваліфікації до заходів щодо підвищення кваліфікації.* Традиційно підвищення кваліфікації часто обмежувалося курсами, під час яких учителі отримували нову інформацію, а організатори курсів виконували функцію посередника у передачі знань. Останнім часом підвищення кваліфікації все більше набуває форм консультації, науково-дослідної роботи, розробки планів та програм тощо;

– *зміщення акцентів з внутрішньошкільного на мережеве підвищення кваліфікації.* Обмежена ефективність внутрішньошкільного підвищення кваліфікації спричиняє появу контактів з іншими закладами середньої освіти, які прагнуть обмінюватися практичним досвідом розв’язання тих чи інших проблем. Таким чином, школи працюють у спільному режимі в плані організації та проведення заходів підвищення кваліфікації з метою навчатися разом.

Професіоналізація післядипломної освіти та підвищення кваліфікації зумовлює такі тенденції:

– *посилений зв’язок з науково-дослідницькою діяльністю вчителів.* Серед закладів, що з’явилися в останнє десятиліття на ринку підвищення кваліфікації, є також і відділення наукових досліджень університетів та інших науково-дослідних закладів. Передусім це відбувається через економічні причини, тому така тенденція спричиняє більш тісний зв’язок між педагогічною діяльністю вчителів на місці роботи та їхньою науково-дослідницькою діяльністю. Проте, важливим фактором тут постає і загальна переорієнтація освітніх закладів на стимулювання вчителів до здійснення наукових досліджень власної професійної діяльності. Взаємозв’язок закладів, що проваджують науково-дослідницький аспект підвищення кваліфікації вчителів, зміцнює цю тенденцію, а спільні зусилля роблять можливим широкий аналіз і оцінку потреб педагогічних працівників, які раніше були

не під силу невеликим агентствам, що надавали послуги підвищення кваліфікації;

– *потребу в контролі якості освітніх послуг та сертифікації.* Для того, аби зробити вибір серед різноманіття закладів й установ, що пропонують послуги з підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, школам та їхнім адміністраціям необхідні індикатори якості пропозицій. З огляду на означене, заклади, що надають послуги підвищення кваліфікації вчителів, починають вводити сертифікати якості як ще один засіб конкуренції та як запоруку того, що зміст та форми підвищення кваліфікації відповідають загальноєвропейським нормам та вимогам;

– *вимогу освітніх програм для персоналу, який забезпечує підвищення кваліфікації вчителів*. Структура системи підвищення кваліфікації від початку XXI століття змінилася і стала сферою професійної компетентності. Для результативної діяльності з огляду на компетентнісний підхід вчителю потрібно все більше професійних та особистих здібностей. Підвищення кваліфікації наразі вже не постає сферою професійної діяльності успішних вчителів чи викладачів, які передають свій досвід менш професійно освіченим колегам; воно радше трансформувалося у високорозвинений центр педагогічної діяльності. У різних країнах Європи починають замислюватися над тим, яким чином варто здійснювати підготовку персоналу, який буде займатися підвищенням кваліфікації вчителів. З одного боку, навчання персоналу може відбуватися у процесі практичної діяльності, а з іншого, – продуктивнішим може бути підвищення кваліфікації персоналу, який вже працює в цій галузі, причому важливого значення в цьому процесі набувають особливі інновації та новітні досягнення у сфері методики навчання англійської мови, використання ІКТ, особливостей реалізації комунікативного підходу тощо [421]. З огляду на значні зміни в галузі освіти, підвищення кваліфікації персоналу, який забезпечує підвищення кваліфікації вчителів, сприймається все більшою кількістю країн ЄС як необхідне завдання.

З погляду представлених вище тенденцій, ситуація з післядипломною

освітою та підвищенням кваліфікації вчителів англійської мови в переважній більшості країн ЄС є неоднозначною, тобто їхня різноманітність може бути представлена навіть у межах однієї країни. У деяких країнах посилюється автономія шкіл, в той час як інші країни ще не поспішають розвивати це питання. У багатьох країнах школи не мають власного бюджету, внаслідок чого вони рідко є клієнтами установ та агентств, що пропонують свої послуги з підвищення кваліфікації педагогів [421]. Зокрема, у Німеччині такі заходи організовуються переважно територіальними інститутами підвищення кваліфікації (інститутами федеральних земель). Більшість заходів, як і раніше, проходить далеко від шкіл в територіальних інститутах або їхніх філіях. На перехід підвищення кваліфікації вчителів на комерційну основу, який активно відбувається в ряді інших держав ЄС, в Німеччині дивляться з недовірою [521].

Окремі тенденції сприяють концепції переходу від зовнішніх курсів підвищення кваліфікації до внутрішньошкільних форм, проте, варто пам’ятати, що підвищення кваліфікації повинно завжди задовольняти запити закладів середньої освіти, політичні вимоги й індивідуальні потреби вчителів. Внутрішньошкільне підвищення кваліфікації буде результативним лише за умови, якщо всі його учасники отримуватимуть від нього користь. Воно повинно орієнтуватися, головним чином, на потреби школи, оскільки, якщо підвищення кваліфікації не бере до уваги політичні аспекти або потреби шкільної системи, то воно безумовно вступає в конфлікт з національною демократією.

У випадку, якщо підвищення кваліфікації не враховує потреби особистості педагога, воно ризикує знехтувати поглядами або правами меншин або окремих індивідів і також порушити демократичні принципи [464]. Очевидно, що за таких умов система підвищення кваліфікації повинна прагнути до синтезу розвитку шкільної системи, власне закладів середньої освіти та професійного статусу окремих педагогів.

Підсумовуючи викладене зазначимо, що внутрішньошкільне підвищення

кваліфікації постає передусім завданням закладів середньої освіти і їхніх педагогічних колективів. Школи повинні визначати свої потреби, шукати способи їх рішень і за необхідності запрошувати професіоналів, що здатні їм у цьому допомогти. У переважній більшості країн ЄС (зокрема, в Нідерландах, Франції, Фінляндії та ін.) реалізується тенденція до розширення незалежності шкіл. З метою адекватного використання цієї автономії школи неминуче приходять до концепції внутрішньошкільного підвищення кваліфікації, а інші пропозиції набувають додаткового значення й лише в тому випадку, якщо підвищення кваліфікації переслідує інші цілі.

Отже, з огляду на стрімкий розвиток сучасної освіти та оновлення вимог до європейського вчителя англійської мови щодо зміни професійної позиції, виділено провідні тенденції розвитку післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, зокрема такі: здійснення загальноєвропейських та національних реформ; сприяння розвитку професійної компетентності вчителя; оновлення педагогічних контентних та контекстних знань окремих вчителів; особистісне зростання педагогів; обмін інформацією та новітніми експертними знаннями; стимулювання кар’єри вчителів; підтримка закладів середньої освіти у їхньому розвитку. Виходячи з принципів трактування понять «післядипломна освіта» та «підвищення кваліфікації» тенденції класифіковано на окремі категорії, залежно від організації, мети, змісту, форм та професіоналізації з подальшим детальним аналізом та класифікацією складових кожної з них.

На основі аналізу категорій системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови з’ясовано, що означена система повинна рухатись у напрямі синтезу розвитку шкільної системи та професійного статусу окремих учасників освітнього процесу. Це, у свою чергу, відкриває перспективи подальших розвідок інноваційних форм організації післядипломної освіти, а також змісту, форм і методів підвищення кваліфікації з метою залучення передового європейського досвіду в систему освіти України.

4.3. Аналіз змісту та організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови в Європейському Союзі

Післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів відіграють стратегічну роль у системі неперервної професійної освіти в країнах ЄС. Головна мета діяльності вчителів англійської мови полягає в тому, аби допомогти своїм учням зрозуміти світ навколо них, щоб спілкуватися через мовні та культурні кордони і відігравати активну роль в оточуючому світі. Це – доволі складне завдання, яке вимагає від вчителя широкого діапазону методів і підходів для того, аби бути в курсі ефективних методик, розроблених в інших країнах, і ділитися своїми ідеями та досвідом з колегами з інших закладів і країн.

Основною причиною підвищення кваліфікації є прагнення самих вчителів до кар'єрного зростання, яке неможливе без систематичного професійного розвитку. Загальновизнаним є той факт, що вчителі повинні приймати все більше і більше відповідальності за свій власний неперервний професійний розвиток, який сприятиме розширенню їхньої професійної компетентності, мовної практики, рівня знань в галузі педагогіки, методики навчання, дидактики, психології, вміння використовувати сучасні ІКТ тощо [421]. Хоча ролі вчителів за сучасними підходами до НПР змінюються і вони самі стають автономними «студентами», здатними та мотивованими реагувати на зміни та задовольняти різноманітні потреби своїх учнів, важливою також постає й відповідальність освітніх закладів та органів керівництва освітою у плані реагування на конкретні потреби вчителів у післядипломній освіті, зокрема поліпшення якості викладання, фактична ситуація в навчальній аудиторії, результати навчання, робота з культурно та мовно неоднорідними класами, соціальні та економічні зміни тощо. В такому розрізі, роботодавець зобов'язаний забезпечувати відповідні умови праці та виділяти достатні ресурси, аби зробити такий континуум професійного

розвитку можливим [437].

Існують об’єктивні чинники, які зумовлюють необхідність систематичного професійного розвитку вчителів англійської мови [279, с. 374]:

- використання в аудиторії виключно англійської мови, яке потребує, аби вчителі мали достатню мовну підготовку, тобто високий рівень володіння англійською мовою в усіх аспектах мовленнєвої діяльності – говорінні, аудіюванні, читанні й письмі;
- розвиток самостійного навчання, який вимагає, щоб учителі стали радше посередниками, консультантами в навчанні;
- відчутна у багатьох країнах ЄС нестача кваліфікованих учителів англійської мови;
- вимога того, що вчителі повинні орієнтуватися в нових методах і технологіях в галузі методики навчання англійської мови;
- вивчення і розуміння культурних, соціальних, політичних, історичних і економічних реалій країн і регіонів, мова яких вивчається.

Відповідно до означених чинників, предметом підвищення кваліфікації вчителів англійської мови є передусім мовна і мовленнєва практика (ті самі говоріння, аудіювання, читання та письмо), країнознавчий, культурний, літературно-науковий аспекти, вміння працювати з сучасними засобами масової інформації, сучасними ІКТ та засобами навчання. Професійна діяльність педагогів вимагає від них вміння пристосовуватися і вдосконалюватися, розширяти спектр знань, умінь і навичок, отриманих під час додипломної освіти.

Реалізація змісту підвищення кваліфікації напряму залежить від ефективності та якості форм, методів і засобів неперервного розвитку вчителя. Позитивні кореляції між якістю роботи вчителя та досягненнями учнів, а також між неперервним професійним розвитком вчителів та результатами навчання учнів постають важливими факторами, що пояснюють продуктивність роботи вчителя [396; 562].

Інституції ЄС, зосереджуючись на високоякісному викладанні академічних дисциплін як ключовій передумові високої якості освіти та підготовки учнів, наголошують на суспільному обов’язку школи розвивати у молодих громадян компетентності, необхідні для адаптації до глобалізованих, складних умов, де інновації, ініціатива, творчість, підприємництво та здатність до неперервного навчання так само важливі, як і знання, про що зазначено в резолюціях Ради Європи [529; 259]. Зокрема, особлива увага надається сприянню розвитку компетентності вчителів у викладанні трансверсальних компетентностей та роботі в полікультурному середовищі, а також співпраці з колегами та батьками.

Попри те, що складність педагогічної професії вимагає неперервного навчання протягом усього життя з метою адаптації до швидких змін, що відбуваються в суспільстві, європейські дослідження професійного розвитку вчителів відзначають, що на сьогоднішній день підвищення кваліфікації розглядається у якості професійного обов’язку майже в половині європейських держав, проте на практиці воно є необов’язковим у багатьох з них [421]. Стимулів для заохочення участі в заходах та проектах з підвищення кваліфікації небагато, проте й покарання за відсутність участі є рідкісними. Відповідно до ступеня централізації / децентралізації в національних системах освіти відповідальність за планування та організацію післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів лягає на плечі шкіл або місцевих органів влади в переважній більшості країн (зокрема, в Нідерландах, Великій Британії, Ірландії, а також більшості країн Північної та Східної Європи) [479; 529].

Мотиваторами неперервного професійного розвитку вчителів часто постають оплачуваний робочий час на період зайнятості у заходах підвищення кваліфікації та заміни (які, проте, часто не відбуваються з фінансових та організаційних причин), відшкодування витрат вчителів, стимулювання підвищенням зарплати та бонусами, створення умов для

кар’єрного зростання, національна політика та освітні кампанії (наприклад, у Швеції). Особливо важливим постає організований план заходів підтримки молодих вчителів у перші роки їхньої кар’єри, тобто у найбільш вимогливий та вирішальний етап розвитку вчителів, проте він передбачається лише у невеликій групі країн ЄС, серед яких Велика Британія, Люксембург та Литва, які забезпечують широкий спектр заходів підтримки [420; 527].

Варто зазначити, що зміст та добір форм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови залежить від етапу кар’єри, на якому знаходяться педагоги. Відповідно, не всі вчителі постійно беруть участь в усіх заходах, оскільки мають тенденцію залучатися до неперервного професійного розвитку різними шляхами на різних етапах своєї кар’єри. Згідно останніх досліджень [465; 504], залучення вчителів до НПР залежить від особистих, фінансових та сімейних обставин, освітнього закладу, в якому вони працюють, місцевого органу освіти, а також фінансування з боку уряду кожного окремого року. Крім того, ймовірність участі вчителя у заходах неперервного професійного розвитку значною мірою залежить від його професійної ролі у школі.

На сьогоднішній день дослідники не доходять спільного висновку стосовно того, як неперервний професійний розвиток вчителів може бути планований та ресурсно забезпечений у плані розвитку конкретної школи у конкретний час. Зокрема, Р. Девіс та М. Престон критикують використання одноденних освітніх заходів без будь-якого елемента кумулятивного планування або вигоди для закладу освіти, в якому працює вчитель [400, с. 239]. Такий підхід пояснює професійну ієрархію в школах і перелічує заходи НПР, які школи можуть розглядати на кожному етапі кар’єри вчителя. У певному сенсі це можна вважати еталоном, на основі якого вчителі можуть планувати й оцінювати свій особистий професійний розвиток, про що, зокрема, зазначає С. Грей [444, с. 13–14].

Молоді спеціалісти 1 року роботи (Newly Qualified Teachers).

Молоді вчителі зазвичай відвідують програми входження в професію, які проводять їхні школи та / або місцеві органи управління освітою. Їм подекуди надається скорочений графік роботи, аби вони могли відвідувати такі заходи. Молодих спеціалістів часто спостерігають колеги, а в багатьох випадках керівництво освітнього закладу заохочує їх спостерігати за іншими більш досвідченими колегами або відвідувати інші школи. В переважній більшості випадків вони мають наставника, який мотивує їх до створення професійного портфоліо своїх досягнень у якості вчителя. У деяких країнах, зокрема Великій Британії, Данії, Ірландії, на підвищення кваліфікації молодих учителів виділяються кошти, проте таке фінансування не обов'язково повністю витрачається на потреби молодих спеціалістів. Від них очікується належне знання навчального предмету, але в деяких випадках молодий спеціаліст виграє внаслідок додаткової допомоги від більш досвідчених колег або наставника, особливо якщо він викладає не той предмет, з якого він має перший освітній ступінь [402; 591].

Молоді спеціалісти 2–3 років роботи (2–3 year Teachers)

Ця категорія вчителів зазвичай стимулюється підтримувати своє професійне портфоліо і брати участь у роботі методичного об'єднання вчителів у межах школи, розглядаючи такі питання, як стилі навчання, політика щодо домашніх завдань тощо. Адміністрація шкіл заохочує їх розробляти нові навчальні матеріали, а також брати участь у спільному викладанні, плануванні та оцінці. У деяких випадках вони проводять індивідуальні наукові дослідження або організовують візити до інших шкіл, а також спостерігають за іншими вчителями. У випадку достатнього фінансування, вони можуть почати відвідувати зовнішні курси підвищення кваліфікації або конференції [591].

Спеціалісти другої категорії (4–5 year Teachers)

Більш досвідчені спеціалісти другої категорії часто заохочуються адміністрацією до конкуренції з колегами та зайняття керівних посад

середньої ланки у школі, наприклад, керівника відділу в межах предмету навчання. Вони можуть ставати екзаменаторами як на внутрішньошкільних контрольних заходах, так і зовнішніх незалежних оцінюваннях, виступати в ролі менторів для молодих спеціалістів під час їхнього входження в професію, а також продовжують розробляти нові ресурси та навчальні матеріали. За умови наявності достатньої кількості часу, такі спеціалісти можуть відвідувати інші школи, формувати партнерства з колегами з інших закладів освіти, а також співпрацювати зі спеціалізованими об'єднаннями та асоціаціями в межах предмету викладання. Вони продовжують формувати своє професійне портфоліо з метою подання заявки на кваліфікаційне оцінювання, яке дозволяє їм отримати доступ до вищих посад в школі та більш високого рівня оплати праці [479; 591].

Спеціалісти першої категорії (Middle Managers Within Schools)

Означена група фахівців потребує більш широких можливостей для розвитку. Як правило, від них очікується, що вони відвідуватимуть засідання керівників відділів, і, за необхідності, очолюватимуть засідання предметних робочих груп учителів. Їхня діяльність має як внутрішньошкільне, так і зовнішнє спрямування і передбачає, зокрема, співпрацю з цілою низкою установ, таких як експертні комісії та соціальні служби. Спеціалісти першої категорії підпадають під спостереження членами команди вчителів вищої категорії і старших вчителів та отримують від них відгуки про свою роботу. Іноді у їхні обов'язки входить проведення шкільних тренінгів та інших заходів з підвищення кваліфікації, а деякі спеціалісти мають можливість публікувати результати власних досліджень у методичних та наукових журналах і збірниках. Вони часто постають тренерами та / або менторами молодших колег, забезпечують командну роботу там, де це необхідно [478].

Спеціалісти першої категорії часто виконують функції лідерів з управління діяльністю відділу вчителів-предметників та беруть участь у процесах експертної оцінки. Вони ініціюють контакти з іншими школами та

закладами освіти, забезпечують проведення вхідних та вихідних візитів, опікуються аспектами мобільності вчителів, можуть ініціювати та координувати партнерські відносини з іншими школами та громадськими організаціями, координують і впроваджують національні стратегії та ініціативи тощо. Спеціалісти першої категорії продовжують відвідувати конференції та розбудовувати власні професійні портфоліо [591].

Спеціалісти вищої категорії (Advanced Skills Teachers)

Спеціалісти вищої категорії обирають дещо інший кар'єрний шлях, аніж спеціалісти першої категорії та вчителі-методисти, і постають зразковими професіоналами, що практикують передусім у класі. Вони поступово переходять від розробки своїх власних професійних портфоліо до такої діяльності, що дозволяє їм витрачати щонайменше 20 % свого контрактного часу на дисемінацію власного досвіду та підтримку ініціатив молодших вчителів. Спеціалісти вищої категорії навчають колег і допомагають розвивати ініціативи у плані викладання навчальних дисциплін, проведення досліджень та професійного зростання як у власних школах, так і в інших закладах освіти. Вони проводять майстер-класи для вчителів, а також відвідують місцеві органи керівництва освітою з метою промоції кращих вчительських практик. Вони беруть участь у робочих зустрічах з іншими спеціалістами вищої категорії та часто задіяні до місцевих та національних ініціатив. Спеціалісти вищої категорії мають право проводити презентації та пропозиції щодо удосконалення викладання навчальної дисципліни для керівників закладів освіти, а також розробляти та публікувати нові навчальні матеріали та ресурси [479; 591].

Вчителі-методисти (Senior Management Team Members).

Означена група вчителів часто залучається до розробки стандартів, програм, рекомендацій тощо як на локальному, так і національному рівнях. Вони проводять тренінги та інші заходи з підвищення кваліфікації для шкільних предметних координаторів. Вчителі-методисти проводять презентації

для керівників місцевих та регіональних органів керівництва освітою і відвідують інші школи, якщо це необхідно, відповідають за введення якісних ініціатив у шкільну практику, беруть на себе відповідальність за використання бюджетних коштів у межах своєї предметної компетентності. Спеціалісти вищої категорії продовжують відвідувати заходи та проекти з підвищення кваліфікації та конференції, якщо у цьому є необхідність. Вони формують партнерські відносини з іншими школами та зовнішніми організаціями з цілого ряду проектів, а також можуть здійснювати відрядження або працевлаштування за сумісництвом в іншій школі або в органі керівництва освітою [530].

Зміст, контекстні умови і форми неперервного професійного розвитку вчителів були детально описані та проаналізовані у звіті Організації Економічного Співробітництва та Розвитку (OECD), який називається TALIS (Teaching and Learning International Survey) [527], орієнтованому на визначення ключових складових ефективності вчителів, а також перспективне підвищення ефективності та результативності освіти. Опитування, яке базується на ідеях і звітах вчителів середньої ланки освіти, вказує на те, що діяльність з підвищення кваліфікації відносно слабко пов’язана зі шкільними практиками в галузі навчання, оцінки діяльності та зворотного зв’язку з керівництвом школи. Вочевидь, висновки дослідження спрямовані на рекомендацію політики, що стимулюватиме посилення інтеграції різних функціональних сфер шкільного життя.

Загалом, у цьому підрозділі ми орієнтуватимемося на визначення неперервного професійного розвитку, що включає в себе і післядипломну освіту, і підвищення кваліфікації, згідно аспектів, що враховуються в дослідженні TALIS, як діяльності, що розвиває знання, вміння, навички, досвід та інші якості професійного характеру особистості вчителя та відбувається по завершенню додипломної освіти вчителя.

Ми переконані, що зміст та якість післядипломної професійної освіти

та підвищення кваліфікації залежить передусім від загальної ефективності освіти вчителів. Аналіз літератури щодо ефективності освіти [379; 560] дозволяє окреслити концептуальні рамки, які реалізуються у моделі «цибулевих кілець» (onion rings), де ефективність освіти характеризується переходом від мікрорівнів до макрорівнів, що зрештою зумовлює зміст та добір форм неперервного професійного розвитку вчителів (див. рисунок 4.2.).

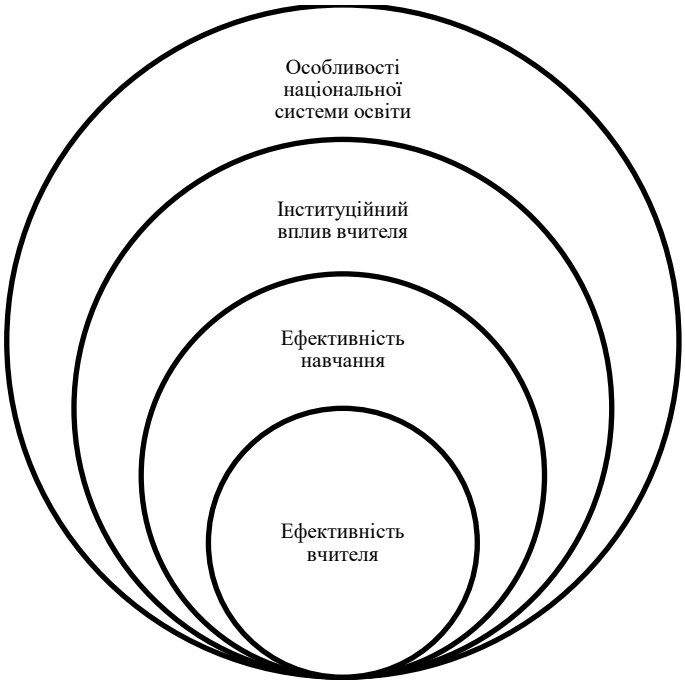


Рис. 4.2. Рівні аналізу ефективності неперервного розвитку вчителів

Зарубіжні дослідники, зокрема Р. Путнем, П. Слігерз, Г. тен Дам та ін. [395; 546; 574] зосереджують увагу в основному на характеристиках ефективності, які піддаються адміністративному регулюванню, тому визначають найбільш сприятливі умови для професійного розвитку вчителів як такі, що насамперед реалізуються в інституційних контекстах як професійних спільнотах вчителів. Така перспектива ґрунтується на врахуванні минулих невдач заходів і проектів післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, що були орієнтовані на модель дефіциту майстерності вчителя у певних аспектах його професійної діяльності та

передбачали «одноразові» підходи до професійного розвитку вчителя. Означені вище дослідження рекомендують зміну парадигми професійного розвитку вчителів на засадах теорії освіти дорослих і ситуативного навчання, метою якої постає розвиток вчителя як рефлексивного практика, який бере на себе відповідальність за власне навчання задля підвищення якості своєї професійної діяльності.

Варто зазначити, що в європейському науковому дискурсі все частіше спостерігається зростаюче невдоволення [377; 515] таким підходом до НПР, який умовно можна назвати орієнтованим на «одноразові» заходи і «споживчим», тобто за якого вчителі лише отримують тренування та певний набір знань, умінь і навичок в процесі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації. Основним аспектом, що викликає загальну критику, є те, що така модель не дає стійких позитивних змін у навчанні та викладанні. Відповідно, якщо НПР не впливає позитивно на те, що відбувається в навчальних аудиторіях, в тому числі на якість навчання, яке отримують учні, то постає запитання, чи виправданими є час і ресурси, вкладені в нього. На думку Д. Хайєса і К. Чанга, між НПР та навчанням учнів існують безпосередні причинно-наслідкові зв’язки, проте вони не можуть бути єдиною рушійною силою політики щодо підвищення якості освіти та неперервного професійного розвитку. Така політика може бути спрямована на інші аспекти, у тому числі підвищення мотивації вчителів, проте політику НПР, яка не спрямована на підвищення якості навчання здобувачів освіти, важко виправдати [452].

Ми припускаємо, що не вся освітня діяльність учителів зумовлює їхній професійний розвиток, тому варто зосередитись на ключових професійних навчальних аспектах, що дозволяють їм пристосовуватись до швидких змін у суспільстві та в освіті, зокрема оновленні контентних та контекстних знань; експериментуванні; рефлексивній практиці; обміні знаннями з колегами; інноваціях тощо. З огляду на ці аспекти варто згадати й умови, які впливають

на ефективність навчання вчителів. До таких умов зазвичай відносять [381; 616]:

- психологічні чинники (передусім пізнавальний та мотиваційний потенціал вчителя);
- організаційні чинники (лідерство, співробітництво вчителів, стосунки та спілкування в колективі, контроль за професійною діяльністю, можливості для навчання й розвитку вчителів тощо).

Останні чинники розглядаються як передумови для зв'язку професійного розвитку вчителя та інституційного розвитку школи. Загалом же, така теоретична перспектива відноситься до системної теорії змін, що пов'язує структурні, культурні та політичні виміри шкільного середовища з професійним розвитком вчителя [410].

Деякі дослідники, зокрема Ф. Гейзель, К. Квакмен, П. Слігерз, підкреслюють необхідність проведення досліджень з урахуванням взаємодії обох перспектив – психологічних факторів, а також лідерських та організаційних умов, причому більшість досліджень доводять, що психологічні фактори мають відносно великий вплив на професійний розвиток вчителів, опосередковуючи вплив лідерства та організаційних умов [442; 491; 574].

На системному рівні (зовнішній шар моделі, описаної раніше) найвагомішими факторами, що впливають на ефективність та якість неперервного професійного розвитку вчителів, постають наслідки децентралізації / автономії шкіл, а також механізми оцінювання роботи вчителів, які мають вплив на зміст та добір форм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, а також якості роботи вчителів [505]. За таких умов автономність і децентралізація працюють краще для результатів учнів у поєднанні із зовнішніми випускними іспитами, тобто системи розподілу відповідальності, пов'язані з передачею повноважень, однозначно мають позитивний вплив на наслідки навчання. Крім того, на якість навчання впливає й відповідальність шкіл щодо найму персоналу.

Зміст післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів

англійської мови визначається насамперед «Ключовими компетентностями освіти протягом життя», які були сформульовані Європейським парламентом та Радою Європи у 2006 році та оновлені у 2018 році [478]. Означені компетентності визнаються релевантними в усіх закладах освіти в країнах ЄС і відповідно впливають на зміст освіти протягом життя в усіх її ланках. До ключових компетентностей протягом життя належать:

- грамотність;
- іншомовна компетентність;
- математична компетентність, а також компетентність в науці і техніці;
- цифрова компетентність;
- особистісні, соціальні та навчальні навички;
- громадянська компетентність;
- підприємницька компетентність;
- культурна свідомість та компетентність самовираження.

На уроках англійської мови у закладах освіти різного рівня відбувається розвиток в учнів майже усіх компетентностей, представлених вище. Саме тому вчитель англійської мови повинен бути в повній мірі готовий до різнопланової діяльності на уроці та забезпечувати належний рівень розвитку компетентностей своїх учнів, які повинні бути підкріплені якостями, що необхідно розвивати, зокрема критичним мисленням, креативністю, ініціативою, вмінням вирішувати проблеми, оцінкою ризиків, здатністю прийняття рішень та конструктивним управлінням почуттями. За таких умов роль неперервного професійного розвитку повинна полягати у підтримці вчителів у їхній професійній діяльності та наданні їм умов і можливостей для подальшого розвитку цих професійних і особистісних компетентностей і набуття нових, зокрема [602]:

- у сфері предмета навчання:
  - набуття нових контентних знань;

– структурування та перебудова знань;
– конструктивістські стратегії в обробці знань з предмета;
– орієнтація на учня та розвиток діагностичної компетентності.

- у сфері дидактики:

– стратегії активного навчання;
– реагування на індивідуальні навчальні процеси та прогрес навчання;
– добір або розробка відповідного матеріалу для диференційованого навчання;
– оцінка та документування різних етапів прогресу;
– сприяння реалізації проблемного навчання.

- у педагогічних та соціальних питаннях:

– доброзичливе ставлення до культурної неоднорідності;
– здатність професійно справлятися з культурною різноманітністю;
– розвиток культурної обізнаності;
– усвідомлення мови;
– сприяння груповому навчанню;
– усвідомлення специфіки навчання;
– робота з батьками з різних культурних або національних середовищ;
– заохочення поваги, толерантності та співпраці в класі та шкільній спільноті.

Співпраця з іншими вчителями та професіоналами, які працюють у схожих умовах, також постає важливою компетентністю, так само, як і співпраця з батьками.

Згідно з сучасними теоріями навчання та пізнання, Л. Столл та інші дослідники [579] підкреслюють важливість розширення можливостей учителів через співпрацю з колегами, а також розвиток шкільних середовищ, які надають питомої ваги спільним обов’язкам та цінностям, що відбувається за умов реалізації концепції професійного співтовариства з метою навчання

(PLC – Professional Learning Community). Науковці в описі деяких особливостей професійних співтовариств з метою навчання виділяють такі виміри, як орієнтація на навчання студентів, спільні цінності, колективна відповідальність, рефлективне професійне дослідження, співпраця, групове та індивідуальне навчання тощо [512; 51; 579].

Р. Болем зауважує, що модель професійного співтовариства з метою навчання (СМН) повинна базуватись на двох основних принципах [351]:

– ідеї про знання та навчання, що закладені в соціальний контекст і досвід та поширюються за допомогою інтерактивних обмінів;
– припущення, що участь у СМН призводить до змін у викладацькій практиці та покращення якості навчання студентів.

Згідно з дослідженнями, які проводились в рамках TALIS [527] та були покликані проаналізувати вплив СМН на навчання учнів, існує чітка думка про те, що участь в СМН зумовлює вдосконалення практики навчання, культури навчання, неперервного розвитку вчителів та зосередження на навчанні здобувачів освіти. Останній з перерахованих факторів вважається ключовим елементом успішних СМН. Більш того, дослідження TALIS виділяє деякі ключові інституційні характеристики, важливі для становлення успішних СМН, зокрема атмосферу співпраці та механізми оцінювання / зворотнього зв’язку.

Таким чином, беручи до уваги зміни, що постійно відбуваються в суспільстві та в глобалізованому світі, а також проблеми, що супроводжують ці швидкі зміни, вчителі англійської мови потребують нових компетентностей, які вони могли не розвинути під час додипломної освіти. Усе це знаходить відображення у змісті їхньої післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, який все більше орієнтований на збільшення потенціалу трансформаційних змін у навчанні. Зважаючи на те, що контексти післядипломної освіти та підвищення кваліфікації у різних країнах ЄС постають відмінними, а також фактор якості та ефективності НПР, деякі

дослідники, зокрема С. Борг, К. Брод, М. Еванс, пропонують враховувати у змісті післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів такі фактори [352; 354; 360]:

- відповідність потребам вчителів та їхніх учнів;
- залучення вчителя до прийняття рішень щодо змісту і процесу заходів підвищення кваліфікації;
- співробітництво вчителів;
- підтримка з боку керівництва школи;
- практичне дослідження та рефлексія з урахуванням як практики, так і переконань вчителів;
- внутрішня та / або зовнішня підтримка вчителів (наприклад, через менторинг);
- внутрішньошкільний характер програм та заходів підвищення кваліфікації;
- контекстуальне вирівнювання (з врахуванням інституційних, освітніх, соціальних та культурних контекстів);
- критичне використання отриманих знань, умінь і навичок;
- оцінка досвіду та знань вчителів.

На відміну від представлених раніше в підрозділі ідей про вчителя як споживача отриманих знань, НПР із зазначеними вище характеристиками готує вчителя як передусім генератора знань. Іншими словами, неперервний професійний розвиток постає не просто стратегією, за допомогою якої вчителі набувають знання із зовнішніх джерел, а радше створює для них можливості брати участь у колективному професійному дослідженні, що формує нові знання і розуміння зсередини. Останнім часом широко пропагується ряд стратегій, які мають потенціал для втілення таких характеристик, зокрема дослідження вчителів під час професійної діяльності [353], колегіальне спостереження, групи підтримки вчителів [557], а також різні види більш-менш формально структурованих підходів до рефлексивної

практики. Очевидно, що такі ідеї не просто обговорюються, а й систематично реалізуються.

Загалом же, змістове наповнення, структуру та результати переважної більшості проектів та заходів підвищення кваліфікації та неперервного професійного розвитку вчителів можна представити у вигляді таблиці, де основними складовими будуть: вихідні дані та змінні, структурні компоненти, змістове наповнення, додаткові фактори, результати, які, у свою чергу, реалізуються у різноманітній кількості змістових компонентів (див. табл. 4.1) [на основі 461].

Таблиця 4.1

Структура, процеси та результати проектів і заходів підвищення кваліфікації та неперервного професійного розвитку вчителів

Вихідні дані та змінні	Структурні компоненти	Змістове наповнення	Додаткові фактори	Результати
Стать Досвід роботи Тип освітнього закладу Сектор діяльності (державний, приватний, інше) Розмір школи Рівень інституційної підтримки	Контактні години (загальна к-сть годин) Загальна тривалість проекту Достатня кі-сть часу для самостійної роботи Колективна участь та можливості командної роботи	Адекватне та актуальне змістове наповнення Активне навчання Наступність та загальна оцінка Командне оцінювання роботи студентів Зворотній зв’язок	Професійне співтовариство з метою навчання	Знання, вміння й навички Практика Досвід Ефективність та якість професійної діяльності

Як бачимо з таблиці, ефективність і якість післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови залежить від цілого ряду переважно змінних компонентів. Варто зазначити, що основні складові

пов’язані між собою причинно-наслідковими та ієрархічними зв’язками, за яких вихідні дані та змінні разом зі структурними компонентами зумовлюють змістове наповнення, а те, у свою чергу, впливає на добір форм та методів неперервного професійного розвитку, які надають можливість досягнути бажаного результату.

Загалом, на основі означеної вище моделі ефективності неперервного професійного розвитку вчителів, структури, змісту та результатів післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, досліджень TALIS та доповідей Eurydice [421; 527], які стосуються аналізу післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, можна виділити ряд основних форм професійного розвитку, до яких, окрім традиційних курсів, долучаються вчителі протягом своїх кар’єр. Зокрема, до форм професійного зростання, які відбуваються безпосередньо в освітніх закладах, де працюють учителі, можна віднести:

- навчальні дні для всього персоналу школи;
- менторинг та оцінку окремих вчителів;
- колегіальне спостереження уроків;
- спільне планування та оцінку;
- самооцінку.

Виходячи за межі конкретного освітнього закладу, вчителі можуть створювати мережі співпраці за допомогою:

- відвідування інших шкіл та закладів освіти;
- участі у різноманітних наукових та методичних конференціях і семінарах;
- проведення спільних навчальних занять та тренінгів з колегами з інших закладів освіти;
- приєднання до локальних або регіональних мереж учителів;
- залучення до вчительських асоціацій та організацій, на кшталт TESOL, IATEFL та ін.

За межами шкільного середовища на вищому рівні вчителі можуть:

– відвідувати короткі курси підвищення кваліфікації, які організовуються комерційними або неприбутковими провайдерами (наприклад, благодійними організаціями та місцевими закладами керівництва освітою);
– навчатися з метою отримання вищого освітнього або наукового ступеня в акредитованих університетах;
– брати участь у процесах моніторингу якості освіти, зокрема в екзаменаційних процесах у якості експертів;
– навчатися за допомогою онлайн-курсів, вебінарів, онлайн конференцій, MOOCs та ін.;
– відвідувати літні та зимові школи підвищення професійної майстерності;
– брати участь у відрядженнях, обмінах, програмах академічної мобільності тощо.

Зрештою, вчителі також можуть:

– брати участь в інформаційно-просвітницькій та профорієнтаційній роботі на громадських засадах, особливо у випадку вчителів зі значним досвідом роботи (в українському контексті це можуть бути вчителі вищої категорії та вчителі-методисти);
– забезпечувати можливості для навчання різним категорія населення в межах локальної чи регіональної громади.

Як видно з представленого списку, основних форм професійного розвитку вчителів англійської мови доволі багато і їхня практична реалізація часто лишається на розсуд закладу освіти або інших організацій, що забезпечують післядипломну освіту та підвищення кваліфікації. Розглянемо на прикладі одного з університетів (Університет Наварра, Іспанія), яким чином відбувається реалізація змісту та форм післядипломної освіти вчителів-неносіїв англійської мови [392].

Згідно з програмою Мовного центру університету, основний курс післядипломної освіти складається з 400 годин навчального навантаження, які розділені на 100 аудиторних (контактних) годин та 300 годин самостійного та індивідуального навчання. Мінімальна тривалість курсу становить 4 тижні, проте настійно рекомендується, аби вчителі не обмежувались лише одним цим курсом і продовжували свій НПР на інших заходах, що організовує університет.

Змістове наповнення курсу

Курс передбачає розвиток усіх чотирьох мовленнєвих навичок з акцентом на вдосконаленні комунікативних аспектів. Під час курсу учасники матимуть можливість:

- підвищити рівень володіння англійською мовою та її використання у сучасному полікультурному суспільстві;
- поглибити свої знання з учіння англійської мови, методики її навчання та оцінювання;
- здійснити роботу з навчальними ресурсами, включаючи CALL, VLE та Інтернет медіа;
- обговорити розробку або вдосконалення власних навчальних матеріалів для використання у своїх закладах освіти або країнах, використовуючи різноманітні усні, візуальні та письмові джерела;
- спостерігати та оцінювати уроки з загальної та спеціально орієнтованої англійської мови, які представлятимуть викладачі університету;
- поділитися своїм досвідом як у якості вчителя мови, так і в якості студента;
- дізнатися більше про культури англомовних країн, включаючи їхні системи освіти.

Форми реалізації програми курсу

Реалізація курсу відбувається у формі семінарів, лекцій, дискусій у

малих групах, консультацій та занять у мовній лабораторії з досвідченими викладачами англійської мови. Крім того, від учасників очікується значний обсяг самостійного навчання, використовуючи всі засоби і ресурси, наявні в університеті.

Оцінювання і очікувані результати

Наприкінці курсу учасники пройдуть оцінку всіх чотирьох мовленнєвих навичок на рівні C1 (CEFR), а також укладуть звіти про свій досвід підвищення кваліфікації протягом курсу. За умови успішного складання тесту та позитивної оцінки звіту університет присудить 20 кредитів (ECTS) та видасть сертифікат Університету Наварра про успішне проходження підвищення кваліфікації. Ці кредити можуть бути використані для отримання вищого освітнього або наукового ступеня в університеті.

Початкові дати навчання є гнучкими, проте загальна тривалість курсу – не менше чотирьох тижнів. Розмір навчальної групи зазвичай коливається від 8 до 15 учасників.

Отож, зміст представленого курсу відповідає основним положенням та сучасним вимогам до проектів післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови. Добір форм реалізації курсу залежить від змісту, очікуваних результатів та можливостей закладу освіти, який організовує подібний курс. Результати навчання відповідають загально-європейським вимогам щодо підвищення кваліфікації вчителів.

Таким чином, нам вдалося з’ясувати, що метою підвищення кваліфікації вчителів англійської мови є передусім мовна і мовленнєва практика, а також країнознавчий, культурний та інші аспекти, вміння працювати з сучасними ІКТ та засобами навчання тощо. Реалізація підвищення кваліфікації напряму залежить від змісту, ефективності та якості форм, методів і засобів неперервного розвитку вчителя. Крім того, ми визначили, що зміст, форми й якість післядипломної професійної освіти та підвищення кваліфікації залежить передусім від загальної ефективності

освіти вчителів, а ефективність, у свою чергу, залежить від цілого ряду переважно змінних компонентів. Зрештою, ми виявили, що основні складові змісту післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови пов’язані між собою причинно-наслідковими та ієрархічними зв’язками, за яких вихідні дані та змінні разом зі структурними компонентами зумовлюють змістове наповнення, яке впливає на добір форм та методів неперервного професійного розвитку.

4.4. Європейський досвід використання інноваційних підходів у процесі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови

Інформаційно-комунікаційні технології, вільний доступ до Інтернету та онлайн-технологій спричинили ряд інноваційних змін, які стосуються майже будь-якого члена суспільства, і вчителів зокрема. Обмін знаннями та інформацією став набагато простішим, а означені вище технології дозволили вчителям більш ефективно організовувати освітній процес, оцінювати його результати та рефлексувати щодо них. У плані післядипломної освіти, підвищення кваліфікації та неперервного професійного розвитку загалом, такі зміни зумовлюють можливості для самих учителів, а також організаторів підвищення кваліфікації і тренерів, розповсюджувати свої знання і досвід швидше, а також експериментувати з використанням технології для збору даних моніторингу та оцінки. Передусім, мова йде про використання різноманітних месенджерів текстових повідомлень і соціальних мереж, на кшталт Facebook, які об’єднують географічно розсіяну групу вчителів, що підвищують свій професійний рівень, в групи та онлайн-спільноти на основі змісту та форм підвищення кваліфікації.

Проте, на думку М. Конноллі, інновації не завжди зосереджені навколо технологій. У якості як вчителя, так і тренера вчителів, він

переконаний, що кожен урок і кожен тренінг мають потенціал бути інноваційним, оскільки кожен урок чи сесія є певною мірою унікальними. Будь-який урок ґрунтується на попередніх знаннях і вводить щось нове, тому інноваційними можна вважати різноманітні ідеї і підходи, які дозволяють по-новому та результативно реалізувати зміст освіти [462, с. 8]. В той же час, як зазначає дослідник, інновації не можуть бути нав'язані вчителям зверху, тобто неможливо примусити вчителя до інноваційної діяльності, оскільки часто це викликає опір з його боку. Саме тому, різноманітні заходи і проекти з підвищення кваліфікації та неперервного професійного розвитку можуть певною мірою забезпечити вчителю відчуття готовності до інновації та ініціативи їхньої реалізації, оскільки під час таких заходів учасники отримують знання та вибудовують власне розуміння інновацій як концепції, а також розвивають потенціал для інновацій у власній сфері роботи.

На думку Д. Хайєса, в основі освітніх інновацій завжди знаходиться певна зміна, проте така зміна не завжди повинна бути радикальною і всезагальною. Незначні, ситуативно орієнтовані зміни також можуть бути інноваційними, а той факт, що зазвичай зміни вносяться до «чогось традиційного і встановленого», свідчить про те, що інновації є контекстно специфічними, оскільки те, що є «встановленим», відрізняється в різних закладах освіти, регіонах і країнах. Наприклад, інноваційні підходи у шкільній системі з хорошими ресурсами, кваліфікованими вчителями і класами від 20 до 30 учнів, не будуть такими ж, як інноваційні підходи в обмеженій ресурсами системі, де вчителі можуть не мати належної підготовки і працюють з класами в 50–60 учнів. В одному контексті інновація може полягати у впровадженні такої технології, як інтерактивна дошка, або методики, зокрема інтегрованого навчання змісту і мови (CLIL); в той же час в іншому контексті, інноваційним може бути введення парної чи групової роботи в класах, які раніше були повністю зосереджені

на діяльності вчителя [451, с. 5]. Проте, незалежно від характеру та обсягу змін, які відбуваються, інновації пропонують нові підходи до певного аспекту викладання навчальної дисципліни для вчителів та перспективи поліпшення результатів навчання для учнів у конкретному контексті.

Таким чином, з огляду на залучення інноваційних підходів у процес післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, важливим питанням постає визначення, яким чином планувати, впроваджувати, оцінювати та ефективно підтримувати інновації від законодавчого рівня до рівня конкретної навчальної аудиторії.

А. Ніколз визначає інновацію як «об’єкт або практику, що сприймається, як нова, особою або групою осіб, яка ініціює поліпшення по відношенню до бажаних цілей, та яка є планованою і продуманою» [523, с. 36]. Незважаючи на відносну давність, це визначення залишається актуальним і зараз, що доводять Дж. Едж і С. Манн, які зазначають, що нова ідея сама по собі не є інновацією, оскільки «…інновація потребує зосередження на процесі; вона вимагає, аби ми приділяли стільки ж уваги тому, як ми навчаємо, скільки й тому, які теми охоплюються у процесі навчання, або які форми, методи і засоби ми використовуємо» [413, с. 5]. Підтримуючи думку Д. Хайеса, дослідники припускають, що інноваційність певної освітньої діяльності залежить від контексту, в якому вона відбувається. Діяльність може розглядатися як інновація, якщо вона є новою у конкретному контексті, тому, зокрема, запровадження колегіального спостереження уроків – усталеної практики в деяких контекстах – може розглядатися як інновація в ситуації, коли воно не відбувалося раніше.

У цьому підрозділі ми будемо орієнтуватись на синтезоване з представлених вище концепцій визначення поняття «інновації» у контексті післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів, а також на визначення, представлені у працях Н. Наволокової та В. Химинця [96; 306].

Зокрема, під «інновацією» в такому контексті ми розуміємо «процес створення, використання в практичній діяльності та поширення нових ідей, форм, методів і засобів, з метою розв'язання педагогічних проблем по-новому, а також поліпшення результатів навчання». Крім того, це визначення базується також на концепції розгляду інновації як складного явища, що складається з трьох ключових фаз [434, с. 22]:

- ініціації (прийняття рішення створювати та / або використовувати інновацію);
- реалізації (спроба впровадження інновації у практику);
- інституціоналізації (прагнення до поширення та сталого використання інновації в освітньому процесі).

Інновації, яких стосується більшість сучасних наукових досліджень та які будуть представлені у цьому підрозділі, реалізуються у перших двох фазах. Зокрема, ми зосередимо увагу на наукових дослідженнях вчителів у процесі освітньої діяльності (teacher research), використанні сучасних веб-технологій (Web 2.0 tools), сучасних підходах до самонавчання, використанні циклу «спостереження – зворотній зв'язок» (observation – feedback cycle). Звісно, використання інноваційних підходів у процесі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови значно ширше, проте зазначені вище підходи є найактуальнішими на даний час.

Наукові дослідженнях вчителів у процесі освітньої діяльності

Вчителі витрачають більшу частину свого часу на проведення занять в аудиторії, проте неперервний професійний розвиток зазвичай передбачає заходи, які відбуваються поза межами класу або навіть школи, наприклад семінари, лекції, курси та конференції. Звичайно, усі такі види професійного розвитку є продуктивними, однак, на думку С. Борга, залежність виключно від зовнішніх можливостей для професійного розвитку має ряд недоліків, які представлені у таблиці 4.2 [353, с. 23].

Таблиця 4.2

Недоліки зовнішнього підвищення кваліфікації (ПК) вчителів

Нерегулярність	Вчителі не мають можливості регулярно відвідувати зовнішні проекти і заходи ПК
Фінансові витрати	Вчителі або школи, у яких вони працюють, змушені оплачувати участь у проектах і заходах ПК
Порушення освітнього процесу	У зв'язку з відсутністю вчителя в школі, потрібно вносити зміни в розклад занять або організовувати заміни
Загальний характер заходів	Зовнішні заходи та проекти підвищення кваліфікації переважно мають загальний характер і не враховують індивідуальні освітні потреби вчителів
Деконтекстуалізація	Підвищення кваліфікації часто відбувається поза межами «місця професійної діяльності вчителя» – навчальної аудиторії
Рецептивність	Вчителі отримують знання від більш кваліфікованих вчителів або тренерів
Відсутність ініціативи	Вчителі переважно не мають можливості вибору форм та змісту проектів та заходів ПК

Наукові дослідження вчителів у процесі освітньої діяльності постають альтернативою зовнішньому підвищенню кваліфікації вчителів. Означений тип неперервного професійного розвитку набуває все більшої популярності серед самих вчителів англійської мови, про що свідчить зростаюча кількість заходів та проектів, що торкаються цієї теми, наприклад школи професійної майстерності Британської Ради (зокрема, в Україні було проведено Літню школу професійної майстерності для вчителів та викладачів англійської мови під егідою МОН України та Британської Ради в Україні у липні 2018 року).

Вчителі англійської мови часто негативно реагують на ідею, що вони можуть використовувати наукове дослідження в навчальній аудиторії у якості власного професійного розвитку. Такі реакції переважно викликані неправильними уявленнями про те, що таке «дослідження», оскільки вчителі часто розглядають його як діяльність, яка є академічною або науково-

дослідною (тобто здійснюється для здобуття наукового ступеня або реалізується дослідником з ЗВО або науково-дослідної установи) [367]. Проте, вони також можуть проводити дослідження переважно незначного масштабу, але з якісними характеристиками, для власного професійного розвитку. Наукове дослідження вчителів – передусім планове, системне, цілеспрямоване, емпіричне дослідження, яке оприлюднюється переважно серед колег та має три специфічні характеристики [353, с. 24]:

- воно здійснюється вчителями, тобто вчителі постають дослідниками;
- реалізується у робочому контексті вчителя, а місцем проведення дослідження переважно є навчальна аудиторія;
- його мета полягає в підвищенні якості роботи вчителя; наукове дослідження дозволяє вчителям зрозуміти самих себе, своїх учнів та специфіку власної професійної діяльності, а результати такого самоусвідомлення можуть мати позитивний вплив на роботу закладу освіти, в якому працює вчитель.

Варто зауважити, що інноваційність наукових досліджень учителів у процесі освітньої діяльності полягає у тому, що вони спрямовані на самого вчителя і його діяльність у навчальній аудиторії, тобто є певною мірою саморефлексією вчителя, в той час, як діяльність вчителя, який проводить дослідження для отримання чергового освітнього ступеня або який вивчає діяльність та досвід інших учителів, є традиційною та не передбачає інновацій.

Виконання наукового дослідження вчителем складається з ряду компонентів та етапів, проте ці етапи не обов’язково становлять собою лінійний процес. Як зазначає К. Дікіліташ [407, с. 28], окремі етапи наукового дослідження повинні відбуватися в очевидному порядку перед іншими, але фактично більшість з них перебувають у постійній взаємодії протягом усього наукового проекту. Як можна побачити з представленої нижче таблиці (табл. 4.3), наукове дослідження вчителя передбачає цілий ряд

взаємопов’язаних етапів, особливо важливими серед них постають початкові етапи підвищення загальної обізнаності, де акцент робиться на ставлення викладачів до досліджень, що є важливим для допомоги вчителям зрозуміти, що таке наукове дослідження у процесі освітньої діяльності і чим воно відрізняється від традиційних наукових досліджень [376; 546].

Таблиця 4.3

Етапи й компоненти наукового дослідження вчителів

Критичне мислення шляхом рефлексії	Формування уявлення про наукове дослідження вчителя як інструмент неперервного професійного розвитку	Індивідуальні та / групові зустрічі в колегами або менторами
	Визначення цілей наукового дослідження	
	Додаткові консультації щодо змісту, методів і форм дослідження	
	Визначення етапів наукового дослідження	
	Формулювання проблеми (об’єкта і предмета) дослідження	
	Постановка дослідницьких питань (research questions)	
	Опрацювання літератури з проблеми дослідження	
	Вибір і розробка тем дослідження	
	Синтез й акумуляція ідей	
	Збір фактичного матеріалу	
	Аналіз зібраного матеріалу	
	Отримання відгуків (feedback) від колег та / або менторів під час семінарів, тренінгів, методичних зібрань тощо	
	Рефлексія щодо одержаних результатів дослідження у розрізі їхньої практичної імплементації	
	Апробація результатів дослідження	
	Публікація результатів дослідження	

З огляду на етапи, представлені у таблиці 4.3, можемо виділити чотири основні процеси, які мають найбільший вплив на якість наукового дослідження вчителів:

– *рефлексія*, оскільки вчителі-дослідники за замовченням постійно розмірковують та аналізують свою роботу в навчальній аудиторії;
– *читання наукової і методичної літератури*, тому що корисно й важливо знати про те, що інші дослідники вже написали про

проблеми, які цікавлять вчителів у науковому сенсі;

– *комунікація*, тому що, спілкуючись з колегами щодо своєї наукової діяльності, вчителі можуть отримати корисні відгуки та поради, а також мотивувати інших до участі у своїх власних дослідженнях;
– *співпраця*, оскільки дослідження вчителів будуть ефективнішими, якщо група вчителів працюватиме разом над спільним проектом, радше, ніж дослідження буде виконуватись одним вчителем.

Протягом навчального року вчителі у довільному темпі самостійно, парами або невеликою групою виконують свої дослідницькі завдання. При цьому вони отримують фахову підтримку та консультації від менторів або вчителів-методистів через індивідуальні консультації та групові заняття, якщо у цьому є необхідність. Підтримка наукового дослідження вчителів відбувається також і шляхом отримання відгуків (feedback) від колег та / або менторів під час семінарів, тренінгів, методичних зібрань, а також забезпечення постійного доступу до актуальної наукової та методичної літератури як по тематиці дослідження, так і по організації його процесу.

Ключовим етапом будь-якого наукового дослідження в освітній діяльності є збір і аналіз фактичного матеріалу. Як зауважує С. Борг [354, с. 63], вчителі повинні збирати дані, що допоможуть їм вивчити проблему, яку вони досліджують. Їм доступні різноманітні стратегії збору фактичного матеріалу, більшість з них носить передусім емпіричний характер, наприклад, ведення журналів, опитування, малюнки та фотографії, відео, спостереження, інтерв’ю, групові дискусії, робота учнів в аудиторії, плани уроків тощо. Одним з ключових аспектів, який повинен впливати на те, які варіанти вчителі використовують, є здійсненність (feasibility), тобто дослідження вчителя повинно мати потенціал для реалізації, оскільки це діяльність, яку вчителі виконують як частину своїх професійних обов’язків. Таким чином, збір фактичного матеріалу має бути максимально інтегрований у рутинну навчальну роботу вчителів, а не реалізовуватись за рахунок додаткового навантаження у вільний від навчальної роботи час [416].

У сучасному науковому педагогічному дискурсі в основному наголошується на численних перевагах наукових досліджень учителів у процесі освітньої діяльності [352; 451; 531; 612]. Зокрема, вчителі, які задіяні в наукових дослідженнях, почуваються більш впевненими, мотивованими, автономними та оптимістичними щодо власної освітньої діяльності; вони також відчувають, що у процесі наукового дослідження стають дедалі більш обізнаними і краще розуміють своїх учнів. У випадках, коли дослідження вчителів є спільними, вони також повідомляють про поліпшення стосунків та розширення співпраці з колегами [353].

Таким чином, наукові дослідження вчителів дають багато можливостей для їхнього професійного розвитку, а їхні учні також отримують вигоду від більш якісних і раціональних педагогічних рішень у конкретній практичній ситуації. Водночас, освітні заклади також можуть бути у виграші, якщо в них існує культура наукових досліджень учителів. З чисельних свідчень переваг наукових досліджень у процесі освітньої діяльності можемо зробити висновок, що наукові дослідження вчителів стають все більш вагомим фактором стратегії їхнього неперервного професійного розвитку.

Попри те, що наукові дослідження вчителів у процесі освітньої діяльності постають доволі інноваційною практикою в багатьох європейських країнах, а також у ряді інших країн, що входять до Болонського процесу, вони мають і ряд проблем та перешкод, що заважають успішній їх реалізації. Зокрема, адміністрації шкіл просять вчителів зосередитися на наукових дослідженнях у вільний від навчальної діяльності час. Враховуючи середнє навантаження вчителя англійської мови в ЄС у кількості 24 годин на тиждень, останнім вкрай важко приділити достатньо якісного часу своїм науковим проектам. Найбільш очевидно ця проблема проявляється на етапах аналізу зібраного фактичного матеріалу та написання звітів і публікацій [493]. У таблиці 4.4 узагальнюємо чинники, які можуть зменшити інтерес та навіть перешкоджати науковим дослідженням учителів англійської мови [407, с. 29].

Таблиця 4.4

Проблеми та перешкоди у наукових дослідженнях учителів

Недостатність або відсутність фактора	Опис впливу на організацію та зміст наукового дослідження вчителя
Дослідницькі навички	Висока якість наукового дослідження вимагає належного рівня дослідницьких навичок
Мотивація	Вчителям бракує загальної мотивації для виконання наукового дослідження
Навички академічного письма	Написання звітів та публікацій є складним процесом, який потребує належного рівня розвитку навичок академічного письма
Інституційна підтримка	Освітній заклад, в якому працює вчитель, не впроваджує в освітній процес результати наукових досліджень своїх вчителів
Час	Час на проведення наукових досліджень часто не входить до офіційного навантаження вчителя
Фінансове заохочення	Більшість освітніх закладів не мають системи заохочення для своїх вчителів за проведення наукових досліджень
Гнучкість курикулуму	Відсутність можливості інтеграції нових ідей як результату наукових досліджень в навчальний план
Рефлексія	Пасивність адміністрації освітнього закладу щодо забезпечення можливості для критичного розгляду нових практик

Означені чинники повинні бути предметом постійної уваги освітніх політиків та менеджерів, оскільки саме вони часто унеможливлюють якісну реалізацію потенціалу наукових досліджень учителів у процесі освітньої діяльності.

Використання сучасних веб-технологій (Web 2.0 tools)

Вчителі, які є достатньою мірою мотивованими та готовими до професійного зростання, але не мають доступу до будь-яких офіційних зовнішніх проектів та заходів підвищення кваліфікації, можуть підвищувати свою фахову компетентність за допомогою сучасних веб-технологій, які працюють на основі вбудованих програм нового покоління (так званих інструментів Web 2.0). Оскільки країни ЄС традиційно посідають провідні

місця у світі за кількістю користувачів Інтернету та можливостями доступу до онлайн-ресурсів, такий варіант неперервного професійного розвитку є доволі інноваційним.

Інструменти Web 2.0 постають інтерактивними веб-платформами, зокрема – це блоги, вікі та соціальні мережі, й знаходяться на технологічному рівні вище за інструменти Web 1.0, які включають електронну пошту, чати та дискусійні форуми [506]. В той час, як користувачі Web 1.0 постають переважно пасивними реціпієнтами інформації, користувачі Web 2.0 можуть бути активними он-лайн партнерами, редакторами, співавторами й споживачами інформації. Сучасні дослідження [331; 490; 578] наголошують на тому, що використання інструментів Web 2.0 може сприяти ефективному вивченню англійської мови; крім того, в інших дослідженнях доведено [328; 369], що використання інтегрованих інструментів Web 2.0 має значний потенціал у процесі навчання англійської мови. У звіті Європейської Комісії «Learning 2.0: The Impact of Web 2.0» [496] зазначається, що інструменти Web 2.0 можуть бути одним із найдоступніших варіантів професійного розвитку вчителів на особистісному рівні.

Серед основних інструментів Web 2.0 найбільшої уваги заслуговують такі загальнодоступні варіанти, як:

– *електронне портфоліо*. Таке портфоліо створюється та підтримується вчителем для зберігання інформації та даних передусім про веб-платформи та інший освітній інструментарій, що використовується для навчання учнів, щотижневих звітів для шкільної адміністрації, власних спостережень про прогрес учнів тощо;

– *група у Facebook*. Така група зазвичай створюється для певного колективу учасників, наприклад, окремого класу або групи учнів за інтересами. Група може бути створена і для колективу вчителів, які працюють у схожих умовах або займаються науковим дослідженням. Учасники використовують групу для обговорення успіхів та реагування на

проблеми своїх однолітків / колег, швидкого розповсюдження інформації серед значної кількості учасників тощо;

– *веб-сторінка Google*. Створення веб-сайту на платформі Google або використання безкоштовного веб-сервісу Google Classroom, має на меті спрощення створення, розповсюдження та оцінювання завдань в електронному вигляді;

– *диск Google (Google Drive)*. Учасники певної групи можуть використовувати диск Google для повідомлення про свій прогрес або проблеми у таблиці, створеній для спільного доступу. Крім того, вчитель може ділитися з учнями або колегами аудіо- та відеоматеріалами, презентаціями, роздатковим матеріалом, використовуючи диск Google;

– *SoGoSurvey*. Цей додаток, заснований на хмарних технологіях, призначений для створення, поширення та аналізу опитувань, форм, вікторин і оцінювань, може бути використаний вчителями у різних контекстах, як в навчальній діяльності, так і під час проведення наукового дослідження;

– *VoiceThread*. Веб-платформа дозволяє вчителю залучати різноманітні форми мультимедіа, перетворюючи їх на простір співпраці шляхом додавання відео-, голосових та текстових коментарів;

– *SpiderScribe*. Такий інструмент Web 2.0 надає вчителю можливість залучати в освітній процес інтелектуальні карти (mind maps) та технологію он-лайн мозкового штурму, що дозволяє організовувати роботу в аудиторії шляхом поєднання нотаток, файлів, подій календаря тощо в інтелектуальних картах вільної форми, над якими можна співпрацювати та ділитися в Інтернеті;

– *Vocaroo*. Цей додаток постає он-лайн диктофоном, який може бути використаний вчителем, наприклад, з метою розвитку та перевірки навичок аудіювання, а також під час вивчення фонетичних аспектів англійської мови;

– *Glogster*. Вчитель може використовувати цю хмарну платформу для створення презентацій та інтерактивного навчання. Вона дозволяє

користувачам, в основному студентам та вчителям, поєднувати текст, зображення, відео та аудіо для створення інтерактивного веб-плаката, який називається «glog» та розміщується на віртуальному полотні;

– *Storybird*. Цей ресурс надає учням можливість проходити он-лайн курси, розв'язувати різноманітні завдання, а також отримувати відгуки читачів з метою покращення навичок письма, що робить його вкрай актуальним для навчання писемного мовлення;

– *Wordle*. Вчитель може застосовувати цей додаток для створення «хмар слова» (word clouds) з будь-якого тексту. Хмари дозволяють приділити більше уваги словам, які частіше з'являються у вихідному тексті, тож використання додатку покращує в учнів навички письма;

– *Kidblog*. Ця платформа надає вчителям інструменти для безпечного опублікування в Інтернеті учнівських письмових робіт. Вчителі можуть стежити за всією діяльністю, що відбувається навколо текстів, у межах спільноти авторів та вносити публічно доступні правки й коментарі.

Представлений вище перелік інструментів не є вичерпним, оскільки наразі їх існує значна кількість, а розвиток веб-технології спричиняє постійну появу нових. Проте, у переліку представлені ті інструменти Web 2.0, які є важливими для неперервного професійного розвитку саме вчителів англійської мови за умови наявності у них достатнього рівня мотивації, готовності до використання цих технологій в освітній діяльності та сформованості інформаційної компетентності.

Самонавчання (self-access, learner's autonomy)

У багатьох країнах системи самонавчання, а радше самостійного доступу до навчання (self-access), стали звичайним явищем, проте такий інноваційний вид неперервного професійного розвитку переважно притаманний країнам ЄС та іншим добре розвиненим країнам світу, що зумовлено їхнім загальним економічним та соціальним розвитком. Означені системи поступово з'являються і в інших країнах та контекстах, проте, в

кожному окремому випадку реалізація такого виду НПР має певні особливості.

Проекти самостійного доступу до навчання забезпечують або підтримують залучення національного педагогічного персоналу з чітким акцентом на підготовці та підвищенні кваліфікації кадрів. Передусім мова йде про самостійний доступ до навчальних ресурсів та створення центрів самонавчання, проте обсяг ресурсів, адміністративне залучення у плані фінансування та організації центрів, а також масштаби охоплення вчителів відрізняються не лише у різних країнах ЄС, а й у різних освітніх закладах однієї країни [448]. У таких проектах, які постають доповненням або заміщенням традиційних заходів підвищення кваліфікації, самостійний доступ до освітніх ресурсів може прискорити темп навчання та підвищити його рівень, оскільки загалом вчителі, які залучаються до такого виду НПР, готові до взаємодії та навчаються швидше й ефективніше. Самостійний доступ до навчання безперечно підтримує розвиток більш творчих, незалежних вчителів, які «беруть на себе відповідальність за своє навчання» [456, с. 3]. Цей вид НПР дає змогу вчителям задовольняти свої власні потреби та прагнення, працюючи у зручному темпі й додаючи різноманітності своєму навчанню.

Власне ідея організації такого роду самонавчання ґрунтується на засадах «автономності» навчання, оскільки доведено, що людина краще вчиться, якщо сама контролює процес навчання. Особливо важливим це постає для вчителів, які є дорослими людьми зі своїми усталеними поглядами і звичками, проте усі вони мають різні стилі навчання, по-різному реагують на перебування у різних освітніх середовищах, мають різний вік, погляди та інтереси, емоційно реагують по-різному, працюючи з іншими особами та групами [470]. За таких умов автономність постає аргументом для демократизації підвищення кваліфікації вчителів, а традиційні зовнішні заходи підвищення кваліфікації та внутрішньошкільні проекти становлять

собою лише складові розгалуженої системи індивідуалізованого самостійного навчання. У більшості європейських контекстів центральною частиною такої автономної структури є центр самостійного доступу до навчання, де вчителі можуть самостійно працювати у вільний від роботи час над власним професійним вдосконаленням.

К. Едеш зазначає, що вчителі з позитивним досвідом самостійного доступу до навчання набагато частіше мотивують своїх учнів також використовувати його [412]. Проте, важливим фактором тут постає той факт, наскільки самі вчителі орієнтуються у проблемі автономності у навчальному процесі та яким є їхній власний рівень розвитку інформаційної компетентності, оскільки робота у центрах самостійного доступу до навчання передбачає передусім роботу з різноманітними ІКТ. Іншим важливим фактором успішного самонавчання є достатній рівень розвитку мотивації вчителя, оскільки цей процес майже ніколи не контролюється з боку адміністрації і знаходиться виключно у площині сумління й відповідальності вчителя.

Загалом, самонавчання в широкому сенсі не можна назвати інноваційним видом неперервного професійного розвитку вчителів англійської мови, проте при переведенні його у площину самостійного доступу до навчання у спеціально обладнаних центрах безумовно таким є і має значні перспективи у більшості країн ЄС.

Цикл «спостереження – зворотній зв'язок»

На думку К. Картью [373], спостереження має важливе значення для підтримки вчителя, а також для його релевантного та сталого розвитку. Фактично, напрям розвитку вчителя важко передбачити, доки не відбудеться оцінка його діяльності в навчальній аудиторії. Така оцінка може бути у формі самооцінки вчителя або спостереження колегами та представниками шкільної адміністрації. Спостереження третьою стороною часто можуть надавати більшої ваги та якості самостійній оцінці вчителя.

Д. Таунсенд зауважує, що більшість систем оцінювання у школі включають як самооцінку, так і оцінку третіми особами, і відбуваються у циклічному форматі. Фактично, спостереження і зворотній зв'язок найчастіше постають частиною циклів оцінювання. Дослідник відзначає, що існує два типи оцінки: модель розвитку персоналу та модель підзвітності [596]. Коли вчителі оцінюються за моделлю підзвітності, особливо якщо оцінка пов'язана з просуванням по службі або підвищенням заробітної плати, вони намагаються представити свої найкращі результати. Уроки плануються і реалізуються таким чином, аби справити враження на спостерігача. Навпаки, коли уроки спостерігаються за моделлю розвитку, вчитель відчуває меншу потребу вразити спостерігача, оскільки відсутній тиск зовнішньої винагороди або невдачі. Оскільки вчителі відчувають себе частиною процесу, вони, швидше за все, експериментуватимуть з новими методами, розвиватимуть свої навички, оскільки усвідомлюють, що якщо це не спрацює або будуть допущені помилки, це не буде коштувати їм їхньої роботи. Розвиток вчителя відбуватиметься лише тоді, коли будуть впроваджені нові стратегії та відбуватимуться зміни у практиці викладання навчальної дисципліни [595, с. 185].

К. Картью вважає, що «повторні або багаторазові спостереження очевидно є більш продуктивними та надають більше інформації» [373]. Водночас К. Постер і Д. Постер стверджують, що перше спостереження має бути більш загальним, а друге – більш конкретним [542].

Д. Таунсенд пропонує здійснювати мінімум два спостереження і обидва повинні бути загальними, проте перше має відбуватись з попередженням вчителя (із зазначенням дати, часу та кількості спостерігачів), а друге, – без попередження. Отриманий в результаті спостережень порівняльний аналіз демонструє, на що вчитель здатний, коли його час, зусилля і думки були якнайбільше реалізовані на уроці (спостереження з попередженням) на противагу повсякденній реальності (спостереження без попередження) [595]. Такий тип організації спостережень виносить на перший план не лише оцінку

професійних здібностей і якостей вчителя, а й його мотивацію.

Інноваційною, певною мірою, є організація зустрічей вчителя і спостерігачів перед та після спостереження. Перша зустріч між спостерігачем та вчителем перед спостереженням покликана допомогти створити атмосферу підтримки та взаємної довіри, а також опрацювати очікування й обговорити потенційні результати заняття. Така вступна зустріч може допомогти позбавити вчителів від почуття побоювання спостереження, або й навіть засудження, оскільки сприяє усвідомленню вчителями, що процес спостереження покликаний допомогти і працює в напрямку їхнього професійного зростання і вдосконалення. Попередньо обговорені ідеї спостереження та очікування від нього часто впливають на ставлення вчителів та їхню діяльність на занятті під час спостереження.

Згідно з інноваційною моделлю «спостереження – зворотній зв'язок», останній має бути наданий вчителю якомога швидше. Найоптимальнішим за таких умов має бути надання відгуку про спостереження протягом сорока восьми годин. Деякі дослідники, зокрема К. Грін та М. Сандерз, вважають, що вчитель повинен отримати копію заповненої форми спостереження перед заключною зустріччю, щоб ознайомитись з нею і підготуватись до обговорення [445].

Д. Таунсенд наголошує, що відгук протягом сорока восьми годин є принциповим зобов'язанням, проте форму спостереження варто було надавати вчителям лише під час самої зустрічі зі спостерігачами, оскільки під час зустрічі вчитель має час прочитати відгук і попросити роз'яснення, якщо це необхідно, перш ніж будь-які коментарі були зроблені спостерігачем. На думку дослідника, це зменшує потенційні непорозуміння, які може спричинити заздалегідь написане слово. Пояснення часто необхідні для вчителів, оскільки без них вони намагаються інтерпретувати ситуації зі своїх власних припущень, які іноді призводять до непорозумінь зі спостерігачами. Для уникнення цього, спостерігач часто запитує думки вчителя про урок ще до того, як розпочинає власний відгук [595, с. 188].

Отже, застосування циклу «спостереження – зворотній зв’язок» може бути інноваційним лише за умови відкритого і розважливого підходу до процесу спостереження, яке повинно обов’язково супроводжуватись попередніми і заключними зустрічами вчителів і спостерігачів, а також усталеною за змістом формою спостереження. Проблемою реалізації такого інноваційного підходу може бути недостатня фахова компетентність спостерігачів, а також наявність «людського фактора», який може впливати на об’єктивність оцінювання діяльності вчителя на занятті.

Таким чином, у підрозділі ми здійснили аналіз європейського досвіду використання інноваційних підходів у процесі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови. Передусім було визначено, що в європейському науковому дискурсі «інновація» постає процесом створення, використання в практичній діяльності та поширення нових ідей, форм, методів і засобів, з метою розв’язання педагогічних проблем по-новому, а також поліпшення результатів навчання. На основі такого розуміння було виділено та проаналізовано ряд інноваційних практик в післядипломній освіті та підвищенні кваліфікації вчителів англійської мови, зокрема наукові дослідження вчителів у процесі освітньої діяльності, використання сучасних веб-технологій, самонавчання, цикл «спостереження – зворотній зв’язок».

Ми дійшли висновку, що представлений вище перелік інноваційних підходів у процесі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови не є вичерпним і презентує лише найактуальніші, на нашу думку, аспекти означеного процесу в країнах ЄС. Ми вважаємо, що вивчення досвіду європейських країн у плані інноваційного розвитку системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів може бути надзвичайно корисним для залучення у практику вітчизняної післядипломної освіти, оскільки надасть змогу українським учителям англійської мови розвивати власну професійну компетентність відповідно до найактуальніших викликів сьогодення.

Висновки до четвертого розділу

1. Визначено особливості поняття «освітній простір», основні його характерні риси, специфіку реалізації концепції «європейський освітній простір».

Виявлено, що тенденції та проблеми формування європейського простору післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови лишаються тими самими вже протягом тривалого часу, передусім через зовнішні фактори, як стале розширення ЄС, зокрема у 2004, 2007 та 2013 роках, та внутрішні фактори, зокрема традиційність у підходах до організації підвищення кваліфікації вчителів.

Здійснено класифікацію заходів і проектів підвищення кваліфікації вчителів на основі їхнього змісту, стратегії, наявності концепції «європейського простору» як принципу роботи, фінансового забезпечення тощо. З погляду змісту виділено такі типи проектів: власне викладання англійської мови; профорієнтація з європейським компонентом; реалізація європейського простору в рамках навчальної дисципліни; підвищення загального рівня усвідомлення європейського простору у навчанні; курси, пов’язані з організаторською й адміністративною практиками та міжнародним співробітництвом; міжнародні проекти співробітництва з метою розвитку викладання у спеціальних сферах; порівняння наукових проектів систем освіти й освітніх середовищ. З погляду стратегії виокремлено заходи, що організовуються і фінансуються централізовано у різних регіонах Європейського Союзу, та заходи, на яких презентується та розповсюджується певний метод навчання або методична ідея. З погляду наявності концепції «європейського простору» як принципу роботи виділено: проекти заходів, що передбачають поїздку з освітньою метою в іншу європейську країну; проекти заходів, в яких європейський елемент представлений іноземним референтом; заходи, в яких бере участь група

планування і / або учасники із ряду країн.

Отримані в результаті аналізу особливостей формування європейського простору післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови висновки дозволяють визначити й провідні тенденції, що наразі склалися в системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів в ЄС.

2. Виділено провідні тенденції розвитку післядипломної освіти та підвищення кваліфікації, зокрема такі: здійснення загальноєвропейських та національних реформ; сприяння розвитку професійної компетентності вчителя; оновлення педагогічних контентних та контекстних знань окремих вчителів; особистісне зростання педагогів; обмін інформацією та новітніми експертними знаннями; стимулювання кар'єри вчителів; підтримка закладів середньої освіти у їхньому розвитку.

На основі принципів трактування понять «післядипломна освіта» та «підвищення кваліфікації» тенденції класифіковано на окремі категорії. Залежно від організації післядипломної освіти та підвищення кваліфікації містить: перехід від зовнішніх курсів підвищення кваліфікації до внутрішньошкільних форм; переорієнтування від зовнішніх пропозицій до внутрішньої ініціативи; зміну централізованого фінансування на фінансування через заклади середньої освіти; зростання конкуренції серед закладів та установ, що організовують післядипломну освіту та підвищення кваліфікації; більш тісний зв'язок з додипломною освітою вчителів; диверсифікацію пропозицій з підвищення кваліфікації вчителів; тяжіння до індивідуально орієнтованих програм перепідготовки та підвищення кваліфікації; зміщення пріоритетів з індивідуальної ініціативи до інституційних потреб.

Відповідно до мети післядипломної освіти та підвищення кваліфікації: зростання ролі підвищення кваліфікації як соціально-економічного важеля для інновацій; підвищення значення сертифікації для кар'єрного прогресу; зростання значення підвищення кваліфікації як політичного важеля для змін.

З огляду на зміст післядипломної освіти та підвищення кваліфікації: переорієнтування з вузькоспеціалізованого на загальнопедагогічне підвищення кваліфікації; тяжіння до взаємозв'язку з іншими сферами суспільного життя; перехід від змісту навчання предмета до методик, курикулуму та менеджменту; підвищення значення організації підвищення кваліфікації шляхом залучення «агентів змін».

Враховуючи форми післядипломної освіти та підвищення кваліфікації: інтернаціоналізацію та академічну мобільність; зміщення пріоритетів від курсів підвищення кваліфікації до заходів по підвищенню кваліфікації; зміщення акцентів з внутрішньошкільного на мережеве підвищення кваліфікації.

З огляду на професіоналізацію післядипломної освіти та підвищення кваліфікації: посилений зв'язок з науково-дослідницькою діяльністю вчителів; потребу в контролі якості освітніх послуг та сертифікації; вимогу освітніх програм для персоналу, який забезпечує підвищення кваліфікації вчителів.

3. З'ясовано, що метою підвищення кваліфікації вчителів англійської мови постає передусім мовна і мовленнєва практика, а також країнознавчий, культурний та інші аспекти, вміння працювати з сучасними ІКТ та засобами навчання.

Визначено основні чинники, що зумовлюють необхідність неперервного розвитку вчителів: використання в аудиторії виключно англійської мови; розвиток самостійного навчання; відчутна у багатьох країнах ЄС нестача кваліфікованих учителів англійської мови; вимога того, що вчителі повинні орієнтуватися в нових методах і технологіях в галузі методики навчання англійської мови; вивчення і розуміння культурних, соціальних, політичних, історичних і економічних реалій країн і регіонів, мова яких вивчається. Виявлено особливості неперервного професійного розвитку залежно від етапу кар'єри, на якому знаходиться вчитель.

З’ясовано, що зміст, форми й якість післядипломної професійної освіти та підвищення кваліфікації залежить передусім від загальної ефективності освіти вчителів, а ефективність, у свою чергу, залежить від цілого ряду переважно змінних компонентів. Виявлено, що основні складові змісту післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови пов’язані між собою причинно-наслідковими та ієрархічними зв’язками, за яких вихідні дані та змінні разом зі структурними компонентами зумовлюють змістове наповнення, яке впливає на добір форм та методів неперервного професійного розвитку.

4. Здійснено аналіз європейського досвіду використання інноваційних підходів у процесі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови. На основі визначення поняття «інновація» в єврпейському науковому дискурсі виділено та проаналізовано ряд інноваційних практик в післядипломній освіті та підвищенні кваліфікації вчителів англійської мови, зокрема наукові дослідження вчителів у процесі освітньої діяльності, використання сучасних веб-технологій, самонавчання, цикл «спостереження – зворотній зв’язок».

Основні результати дослідження за четвертим розділом дисертації висвітлено у працях автора: [22; 125; 127; 132; 140; 145].

РОЗДІЛ 5
ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕРСПЕКТИВ РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА В УКРАЇНІ

5.1. Система неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні

Протягом періоду незалежності України відбувається її інтеграція в європейську спільноту на різних рівнях – політичному, економічному, культурному, що безперечно спричиняє кардинальні зміни усіх галузей функціонування українського суспільства, зокрема й системи освіти. Входження України в європейський економічний і освітній простір передбачає виконання низки нових завдань, пов’язаних із потребою теоретичного осмислення тенденцій розвитку освіти й педагогічної науки як чинників, які визначають суспільний прогрес.

Актуальною проблемою наразі постає реалізація неперервної професійної освіти вчителів англійської мови, яка допоки не повною мірою відповідає оновленим запитам суспільства та не може забезпечити достатній рівень розвитку їхньої професійної компетентності. Головним аспектом вирішення цієї проблеми постає пошук ефективних шляхів організації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови, забезпечення необхідних умов для осучаснення процесу професійної підготовки вчителів, здатних до якісної організації всіх етапів особистісно-орієнтованого педагогічного процесу, до творчої самоактуалізації та реалізації, до виконання нового суспільного замовлення, а також модернізації процесу післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів.

Система неперервної професійної освіти вчителів України є складовою європейської системи освіти, тому у сучасному педагогічному дискурсі для її аналізу використовуються такі поняття, як «теорія систем», «системний

аналіз», «системний підхід», «принцип системності» тощо. Найбільш консолідованим поняттям, що характеризує різноманітні прояви систем, є «системність». Ю. Сурмін вважає, що системність реалізується в трьох аспектах: системна теорія, системний підхід і системний метод. Системна теорія виконує систематизуючу і пояснювальну функції: надає наукове знання про сутність систем; пояснює походження, розвиток, організацію і функціонування різнопланових систем [295]. У дослідженні Л. фон Берталанфі систему визначено як комплекс взаємодіючих елементів [27], а В. Спіцнадель описує систему як упорядковану сукупність елементів, між якими існують або можуть виникати певні відношення [290]. Поняття елемент, зв’язок, кордони й мета системи є результатом аналітичної діяльності людини. За визначенням Дж. Кліра, системою є все, що ми хочемо розглядати як систему, тобто інтелект зумовлює систему [481]. У праці С. Сисоєвої систему освіти визначено як «безліч освітніх (як державних, так і недержавних, неформальних, альтернативних) закладів, що відрізняються рівнем здобуття освіти і професійним напрямом» [278, с. 18].

Основною характеристикою розвитку сучасної системи освіти в Україні є оновлення всіх її ланок – від дошкільної до вищої і далі до післядипломної, модернізація змісту освіти, підходів, методів і принципів освітньої діяльності, впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій тощо. Система освіти постає ієрархічною структурою, розвиток якої визначається передусім державною освітньою політикою.

Отже, ми можемо визначити систему професійної освіти вчителів англійської мови як упорядковану сукупність елементів, що знаходяться в певних функціональних зв’язках і відношеннях один з одним, створюючи цілісність і єдність.

Елементом системи професійної освіти вчителів англійської мови ми визначаємо функціонально відособлений об’єкт, що не підлягає подальшій декомпозиції в межах поставленого завдання системного аналізу та виконує

свою локальну цільову функцію професійної освіти вчителів.

З огляду на наведені вище аргументи, можемо з'ясувати такі властивості системи професійної освіти вчителів англійської мови:

– *цілісність і декомпозитність*, які надають можливість системі неперервної професійної освіти вчителів англійської мови реалізовуватись у якості цілісної сукупності взаємодіючих елементів;

– *зв'язок,* що засвідчує поєднання елементів системи професійної освіти вчителів англійської мови;

– *складність*, яка полягає у наявності значної кількості елементів; у складному характері взаємодії між окремими елементами; складності функцій, що виконуються системою; наявності складної організації управління; у можливості дії на систему значної кількості внутрішніх і зовнішніх чинників.

– *структурованість* передбачає наявність певної організаційної структури системи професійної освіти вчителів англійської мови, що складається з взаємопов'язаних об'єктів і суб'єктів управління, які реалізовують мету якісної професійної освіти вчителів англійської мови.

На рисунку 5.1. представлено цілісність української системи професійної освіти вчителів англійської мови і водночас декомпозитність її елементів, які можуть існувати як самостійно, так і у взаємодії один з одним. Між елементами системи професійної освіти вчителів англійської мови існують прямі та непрямі зв'язки. Велика кількість складових, комплексний характер взаємодії між окремими елементами, складна організація управління, дія на систему значної кількості внутрішніх і зовнішніх чинників є характерними ознаками української системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови. Організаційна структура української системи складається із взаємопов'язаних суб'єктів і об'єктів управління, які реалізують мету якісної професійної освіти вчителів англійської мови для закладів освіти різного рівня.

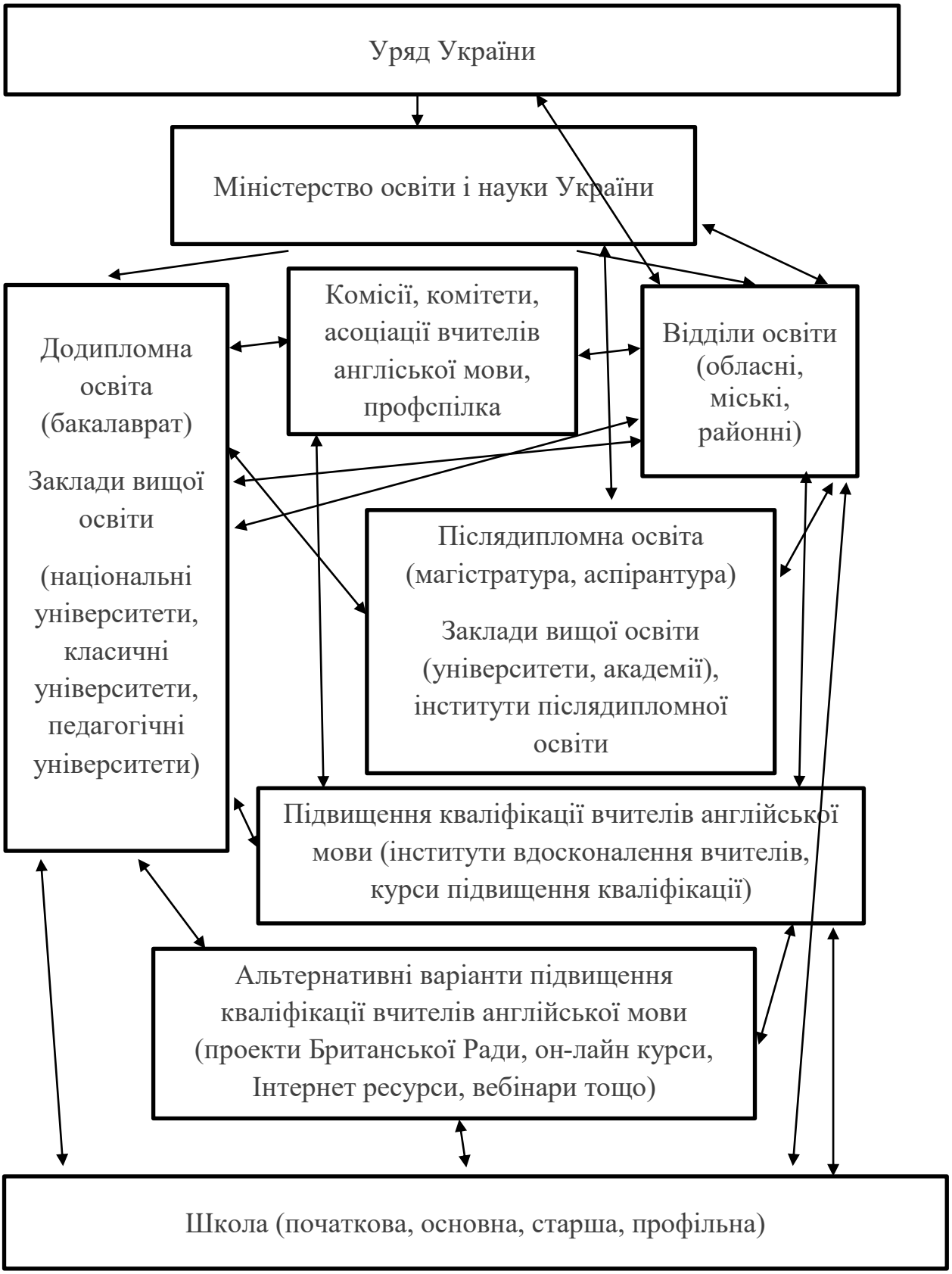


Рис. 5.1. Система неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [209], пріоритетними напрямами державної освітньої політики є розвиток системи неперервної освіти та навчання впродовж життя, а також стале зростання якості освіти. Відповідно, сучасному вчителю для того, аби бути освіченою особистістю, кваліфіковано виконувати свою роботу, зараз не достатньо закінчити ЗВО і отримати диплом встановленого зразка. Заклади вищої освіти сьогодні не забезпечують випускників повною мірою таким обсягом знань, якого вистачило б на всю подальшу професійну діяльність. У зв’язку з інтенсивним зростанням потоку інформації та розвитком технологій, вчителю, аби відповідати вимогам сучасності, необхідно постіно оновлювати свої знання; також потрібно бути кваліфіковним і компетентним спеціалістом у своїй галузі, іти в ногу з розвитком науки, постійно вдосконалювати свої вміння й навички. Саме цьому сприяє неперервна освіта протягом життя [207].

Проблемі неперервної освіти присвячено праці багатьох відомих українських учених. Так, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, О. Коваленко, Г. Костюк, В. Олійник, С. Сисоєва висвітлювали наступність загальної професійної підготовки школярів і студентів та неперервність освіти дорослих. У роботах А. Алексюка, С. Архангельського, Ю.Бабанського, В. Бондаря, В. Галузинського, В. Козакова, І. Лернера, А. Матюшкіна, В. Паламарчук, І. Харламова досліджено різні сторони функціонування системи неперервної освіти. Г. Балл, І. Бех, О. Пєхота, В. Рибалка, С. Сисоєва розглядають професійну підготовку майбутніх фахівців у контексті особистісного спрямування. Розвиток теорії і практики підготовки майбутніх вчителів іноземних мов представлено у працях В. Андрієвської, С. Ніколаєвої, Є. Пасова, З. Цвєткової та ін.

Зміст поняття «неперервна освіта» багатьма дослідниками подається неоднозначно, що пов’язано з проблемами становлення і розвитку самої системи неперервної освіти. В Енциклопедії освіти неперервну освіту

представлено як «процес, який охоплює все життя людини, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості, … цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, одержаних у загальних і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти» [212, с. 580].

На думку ряду українських учених (А. Алексюк, П. Воловик, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.), неперервна освіта пов’язана, в першу чергу, з пізнанням особистістю самої себе, тобто сутність принципу неперервної освіти полягає в розумінні освітньої системи як єдиного цілого, що охоплює всі рівні на різних етапах життєдіяльності людини, від дошкільної до післядипломної освіти, підвищення кваліфікації, самоосвіти, зміни професії, спеціальності, тобто йдеться про послідовний і взаємопов’язаний процес освіти людини протягом усього життя [207].

Система неперервної освіти містить такі структурні послідовні рівні, для яких повинен реалізовуватись принцип наступності з метою запобігання дублюванню освітнього матеріалу та забезпечення сталого розвитку особистості: дошкільна освіта; початкова освіта; загальна середня освіта; профільна середня освіта; різні рівні професійної освіти; різні рівні вищої освіти; післядипломна освіта; підвищення кваліфікації; самоосвіта. Ефективність функціонування такої системи залежить від взаємодії її підсистем і зв’язку між ними. Неперервна освіта повинна бути організована на такому рівні, щоб педагог на будь-якому етапі своєї професійної діяльності мав можливість доєднатися до неї для вдосконалення своїх умінь, навичок та здобуття нових знань [212].

Сучасний світ характеризується стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій і впровадженням їх в освітній процес. Людина, яка прагне реалізувати себе у житті, зайняти провідну позицію в суспільстві та бути конкурентоспроможною на ринку праці, повинна постіно навчатися новому, отримувати нові знання, набувати актуальних умінь і навичок.

Особливо це стосується вчителів англійської мови. Професійна компетентність кожного вчителя в умовах модернізації системи неперервної освіти, що зумовлена постійними технологічними змінами, залежить від якості його підготовки у ЗВО та вміння самореалізовуватись, самовдосконалюватись, іти в ногу з прогресом науки і техніки, тобто від його професійної компетентності.

Серед основних елементів професійної компетентності українського вчителя англійської мови можемо виділити такі [177]:

- спеціальна компетентність у галузі своєї дисципліни – англійської мови;
- методична компетентність щодо способів надання знань, формування умінь і навичок учнів;
- психолого-педагогічна компетентність у сфері навчання;
- диференційно-психологічна компетентність щодо мотивів, здібностей, спрямованості здобувачів освіти;
- рефлексія педагогічної діяльності, або аутопсихологічна компетентність, яка дозволяє оцінювати рівень власної діяльності, свої здібності.

На нашу думку, низький рівень комп’ютерної грамотності та недостатній рівень розвитку методичної компетентності є головними проблемами українських вчителів англійської мови, тому вони є визначальними при укладанні завдань для всієї системи неперервної професійної освіти. Якщо молоді вчителі англійської мови шляхом самонавчання, на різноманітних курсах і заходах підвищення кваліфікації, розвивають свої методичну й інформаційну компетентності, то більш досвідченим вчителям здобути основи комп’ютерної грамотності доволі важко, враховуючи постійний стрімкий розвиток інформаційних технологій. Вчителю ж англійської мови у будь-якому віці потрібні власна критична самооцінка, бажання підвищувати і вдосконалювати свою професійну

компетентність, прагнення переходити на сучасний рівень навчання свого предмета.

Наразі для підвищення рівня інформаційної та технологічної компетентностей учителів в Україні функціонує Програма Intel® «Навчання для майбутнього» – найбільша спільна ініціатива Міністерства освіти і науки України, Інституту інноваційних технологій та змісту освіти МОН України, Центрального інституту післядипломної освіти Національної академії педагогічних наук України, обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти та корпорації Intel щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з питань ІКТ та сучасних педагогічних технологій. Вона уможливлює перепідготовку вчителів з метою здійснення професійної діяльності в актуальному ключі, підготовку здобувачів освіти до економіки знань XXI століття й надання їм необхідних життєвих навичок. Програма Intel® «Навчання для майбутнього» – сучасна система підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів за новітніми інтерактивними технологіями, зміст якої було локалізовано й адаптовано до Державних стандартів освіти України [242].

Виділивши основні проблеми у професійній діяльності вчителів англійської мови, ми вважаємо, що провідну роль у підвищенні низького рівня комп’ютерної грамотності повинна відігравати самоосвіта та проекти і заходи підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, на яких варто було б не лише вдосконалювати педагогічну майстерність з предмета викладання, але й розробляти та впроваджувати програми дистанційного навчання англійської мови з використанням ІКТ для вдосконалення мовних та мовленнєвих навичок здобувачів освіти. Таким чином буде реалізована неперервність професійної освіти в сучасних умовах, яка постає невід’ємною складовою економічної, соціальної й освітньої політики держави в її розвитку в сучасних глобалізаційних умовах.

Офіційна освіта передбачає набуття особистістю в освітніх закладах

різного рівня системи знань, умінь, навичок і компетентностей. Її структура містить початкову, середню й вищу складові. Подальший розподіл освіти на загальну і спеціальну зумовлений напрямами професійної діяльності індивіда, відповідно спеціальна освіта містить допрофесійну, базову й післядипломну складові [178]. Усі елементи підпорядковані єдиній меті, проте кожна складова реалізується у розв'язанні конкретних специфічних завдань, тому має свої особливості, що простежуються у змісті, методах і формах організації, моделях і функціях.

В контексті неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні, залучення індивіда до аспекту допрофесійної освіти постає передумовою для його професійного самовизначення і фактично полягає у здійсненні освітою профорієнтаційної функції, яка певною мірою забезпечує вплив на професіоналізацію особистості. Зазначимо, що зазвичай профорієнтаційна діяльність характеризується відсутністю уніфікованих структури, змісту, форм і засобів, які залежать передусім від освітнього закладу, що її здійснює, та часто носить формальний фрагментарний характер [240].

У системі базової освіти, під час навчання у закладах вищої освіти, майбутніх учителів англійської мови цілеспрямовано готують до реалізації професійної діяльності. Зміст базової освіти визначається державними стандартами, укладається відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик педагогічної спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)), будується у поєднанні теорії з педагогічною практикою. В результаті професійної підготовки майбутні вчителі англійської мови отримують певний набір професійних знань, умінь і навичок, формується достатній рівень їхньої професійної компетентності, відбувається їхнє поступове становлення у якості педагогів.

Остаточне становлення, особистісне формування і професійний розвиток учителя англійської мови відбувається в системі післядипломної

педагогічної освіти [107], яка постає обов'язковою ланкою в професіоналізації учителя англійської мови відповідно до актуальних вимог сьогодення. Післядипломна освіта охоплює період професійного аспекта життя вчителя з моменту завершення навчання у ЗВО і отримання диплома про вищу освіту та триває протягом усієї професійної діяльності вчителя, має перманентний, систематичний, цілеспрямований характер.

Система післядипломної освіти вчителів, зокрема й учителів англійської мови, яка склалася в Україні, має свої особливості й певною мірою відповідає потребам країни. Протягом тривалого часу проблема підвищення кваліфікації вчителів англійської мови розглядалася як організаційна, а дослідження теоретичного аспекту цієї проблеми почалося лише у 80-ті – на початку 90-х років XX століття, коли увагу науковців було зосереджено на теоретичних засадах підвищення кваліфікації вчителів. Відтоді досліджуються науково-педагогічні проблеми форм і методів неперервного професійного розвитку педагогів, покращення ефективності освітнього процесу у закладах, що здійснюють підвищення кваліфікації, проблемні питання самоосвіти, здійснюється вивчення сталого розвитку ефективності підвищення кваліфікації вчителів тощо [172, с. 170].

Післядипломна освіта, як зазначено в п. 1 статті 60 Закону України «Про вищу освіту» (2017), – «це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду» [102].

Л. Покроєва зауважує, що, в контексті післядипломної педагогічної освіти, особливої уваги потребує формування у вчителів мотивації до здійснення неперервної освіти, а також забезпечення можливостей для розвитку і реалізації їхніх професійних потреб та інтересів [234].

Основною вимогою до післядипломної педагогічної освіти є її

неперервність, а пріоритетом її реалізації постає професійний та особистісний розвиток вчителя. Крім того, вона повинна відповідати таким вимогам: «сучасному рівню розвитку навчальних закладів, запитам персоналу на підставі гнучкої взаємодії основних ланок – базової і післядипломної освіти, курсового і міжкурсового періодів; врахуванню зв'язку базової освіти працівників з їхньою професійною діяльністю; взаємозв'язку результативності курсової підготовки і підсумку атестації кадрів; застосуванню важелів діючого матеріального і морального стимулювання процесу і результату перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів; здійснення гнучкого процесу навчання в системі перепідготовки та курсового підвищення кваліфікації, який відповідав би інтересам кожного слухача; забезпеченню неформального характеру методичного навчання кадрів у міжкурсовий період; формуванню демократичного стилю керівництва в управлінні креативного впливу» [232, с. 15].

Система післядипломної освіти в Україні є складовою системи неперервної освіти, її функціонування та розвиток відбуваються у тісному взаємозв'язку з усіма іншими елементами системи освіти. З такого погляду Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) визначається місце післядипломної освіти в загальній структурі освіти, а пріоритетним напрямом реформування освіти вбачається «...створення умов для задоволення освітніх та професійних потреб і надання можливостей кожному громадянину України постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями...» [81, с. 7].

Підвищення кваліфікації вчителів англійської мови в Україні традиційно відбувається за такими напрямами: навчання на курсах підвищення кваліфікації різної тривалості (зазвичай 1 раз на 5 років) у закладах підвищення кваліфікації (обласного або державного рівня); участь у роботі міських або районних методичних кабінетів з англійської мови

відповідно до їхніх річних планів; участь у регіональних, Всеукраїнських та міжнародних навчально-методичних та науково-практичних семінарах та конференціях; участь у літніх та зимових школах підвищення фахової майстерності; постійна самоосвіта тощо.

А. Розенберг зауважує, що підвищення кваліфікації вчителів становить цілісну систему, яка має свої мету, зміст, методи та форми, а також перспективи розвитку [261]. Відповідно, підвищення кваліфікації вчителів англійської мови містить такі компоненти:

– методичний (ознайомлення з актуальними, ефективними методиками і технологіями навчання, вправляння у використанні новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, мережева робота по створенню ефективних методик вивчення окремих тем в контексті предмета навчання);

– науковий (удосконалення наукових знань про основи професійної діяльності, подолання стереотипних і традиційних підходів у роботі зі здобувачами освіти, створення науково-методичної бази для професійної діяльності вчителя на робочому місці);

– відтворюючий (забезпечення актуалізації та вдосконалення як загальних знань учителів англійської мови, так і знань зі спеціальності, на основі інноваційних науково-методичних досягнень і нових нормативних вимог щодо освітньої діяльності);

– інформаційний (отримання інформації про тенденції політичного, соціального та культурного життя країни, нові досягнення науки і техніки тощо).

Взаємодія означених компонентів забезпечує досягнення якості діяльності, яка залежить від ефективності функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів англійської мови.

Як зазначає В. Радул, найбільш ефективною формою підвищення кваліфікації вчителя є вдосконалення організації самоосвіти, яка можлива за рахунок цілеспрямованого здійснення самореалізації особистості вчителя [257]. Проте, ми розділяємо думку В. Дивака [87, с. 1–2], який вважає, що

самоосвіта не може повною мірою надати вчителю можливості для професійного вдосконалення. З огляду на це, важливою постає роль професійних методистів та менторів різного рівня, які покликані допомогти практикуючим вчителям англійської мови привести професійну компетентність у відповідність до європейських та світових стандартів, реалізовувати творчий потенціал та педагогічну майстерність, підвищувати їхній загальнокультурний, інтелектуальний та професійний рівень.

Залежно від мети і змісту підвищення кваліфікації та неперервного професійного розвитку вчителя англійської мови, можемо виділити такі їхні напрями [9, с. 6; 421]:

– загальнокультурний, загальноосвітній;
– професійний, підвищення кваліфікації і перекваліфікація;
– гуманітарний;
– культурний;
– суспільний;
– соціально-економічний;
– соціально-політичний.

Упровадження реформ, зумовлених Болонським процесом, на рівні вищої педагогічної освіти в Україні позначилося на підготовці вчителів англійської мови і започаткувало позитивні зміни як в організаційному, так і в змістовому аспектах. Насамперед, істотно змінився соціокультурний контекст вивчення англійської мови. Значно зросла її освітня і самоосвітня функції, професійна значущість у загальносвітовому контексті, що спричинило посилення мотивації до вивчення англійської мови як мови міжнародного спілкування.

К. Левківський відзначає, що приєднання України до Болонської угоди розпочало новий етап модернізації української освіти. Він зауважує, що модернізація вищої освіти постає не просто переведенням навчальних дисциплін у кредити ECTS, розробкою нових курсів, додатків до диплома

європейського зразка, а створенням та забезпеченням умов для самостійної роботи студентів і викладачів, новим поглядом на структуру, зміст та особливості реалізації освітнього процесу [181].

О. Савченко вважає, що приєднання України до Болонського процесу та інші глобалізаційні процеси змінюють концепцію розвитку української освітньої сфери. Мета модернізації вищої освіти вмотивовує доцільність трансформації української національної системи освіти і забезпечення умов, направлених на виконання завдань, зазначених у Болонській декларації [266, с. 223].

Болонський процес, на думку В. Андрущенка, є масштабною структурною реформою вищої освіти, який активував і посилив в Україні ті перетворення, що стали характерними для Європейського Союзу. Більшість із цих перетворень пов’язана з пошуком критеріїв та інструментів порівняння і визначення сумісності освітніх систем. Насамперед – це введення нових структур кваліфікації; прийняття зіставних освітніх ступенів європейського простору вищої освіти («бакалавр – магістр – доктор»); застосування компетентнісного підходу як вияв нової орієнтації на студента у предметних галузях; зростання міжнародної довіри до дипломів (ступенів, кваліфікацій) на основі високої якості вищої освіти та введення інструменту зіставлення документів про вищу освіту – Diploma Supplement; формування європейського контролю й акредитації, що базуються на єдиних критеріях. Науковець зауважує, що «зазначені перетворення передбачають утвердження єдиних підходів до забезпечення якості вищої освіти, до розроблення навчальних матеріалів, що дають змогу представити їх мовою компетентностей і результатів на основі збереження національних культурно-освітніх традицій та ознак освітніх систем» [4, с. 22].

Як зазначає В. Безлюдна, входження України до Болонського процесу й інтеграція в європейський освітній простір зумовлюють посилення відповідальності ЗВО за якість професійної підготовки вчителів англійської

мови, необхідність переосмислення усталених підходів і методик у їхній підготовці й потребу в науковій концепції, яка б містила теоретичне обґрунтування практичних кроків для організації і функціонування неперервної професійної освіти вчителів англійської мови [18].

З історичного погляду, основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян в Україні незалежно від форм одержання освіти тривалий час були державні стандарти освіти [243], які передбачали наявність трьох складових – державної, галузевої та компонентів закладу вищої освіти. У вищій освіті державний компонент визначав структуру і перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснювалася освіта і професійна підготовка фахівців за певними освітньо-кваліфікаційними рівнями [215].

У ході розробки Державного стандарту вищої професійної освіти нового покоління в центрі уваги постав зміст Конституції та законодавства України про освіту. На думку розробників, у разі трансформації чинних освітніх програм підготовки бакалаврів і магістрів на основі компетентнісного підходу, наступне покоління освітніх стандартів вищої освіти спроможне забезпечити як відповідність європейським освітнім системам, так і міжнародну валідність. Основу стандартів повинні становити характеристики, що відображають якісні результати освітнього процесу, представлені інтегрованими компетентностями [258].

Сучасну професійну підготовку вчителів англійської мови зумовлює прийнята відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти Постанова Кабінету Міністрів від 20 квітня 2011 року № 462, у якій передбачалося запровадження вивчення іноземної мови з першого класу учнями всіх загальноосвітніх шкіл України (з розрахунку 1 година на тиждень) з 1 вересня 2012 р. Починаючи з 2013 р., Міністерство освіти і науки України ввело в школах обов’язкове вивчення двох іноземних мов: однієї з них – з 1-го класу, а другої – з 5-го класу. На колегії міністерства

було затверджено нову навчальну програму, згідно з якою другою можна вивчати будь-яку іноземну мову (включаючи російську). Деякі фахівці відстоювали думку про те, що з двох іноземних мов однією обов'язково мала бути англійська, але в 20 % українських шкіл базовими була німецька та французька мови [18].

У вищій освіті України відбулися значні зміни на законодавчому рівні: Концепція мовної освіти в Україні (2011) [158], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012) [209], Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, проект «Шкільний вчитель нового покоління» (2013), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Указ Президента України № 641/2015 від 16.11.2015 «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (2015), проект удосконалення фахової майстерності вчителів англійської мови «Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов» (2016), – метою яких є підвищення якості іншомовної освіти в Україні та модернізація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки зазначається, що стратегія розвитку національної системи освіти повинна формуватися відповідно до сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів, бути адекватною вимогам переходу до постіндустріального суспільства, що повинно забезпечити інтеграцію національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір [209].

Як засвідчують проаналізовані нормативні документи, професійна підготовка вчителів англійської мови наразі має не вузький предметно-орієнтований освітній характер, а радше такий, що забезпечує взаємозв'язок культурних, соціальних та педагогічних аспектів, усвідомлення майбутнім вчителем власних можливостей у широкому соціальному й професійному контексті.

У 2015 році Міністерство освіти і науки України разом з партнерами

запустило програму «Вчителі англійської – агенти змін», у якій йшлося про додаткове навчання для викладачів англійської мови, контроль їхнього рівня володіння навчальною дисципліною й опанування нових методик її навчання. Програма ставила за мету підвищити кваліфікацію 4000 вчителів [58].

Міністерство освіти і науки України і Британська Рада в Україні спрямовують теоретичну та практичну допомогу викладачам українських ЗВО у розвитку і вдосконаленні їхніх професійних умінь і навичок, що сприяє підготовці вчителів англійської мови. Завдяки тісній співпраці з Британською Радою викладачі та студенти факультетів іноземних мов педагогічних ЗВО мають доступ до користування ресурсами Британської Ради з метою подальшого їх залучення у власну професійну діяльність. Результатом співпраці МОН України і Британської Ради стали розробка та впровадження в освітній процес нової професійної програми підготовки вчителів англійської мови у закладах вищої педагогічної освіти України – «Шкільний вчитель нового покоління» [317].

Починаючи з 2013 р. в межах означеного проекту провідні фахівці з восьми університетів України (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича) здійснили допроектне дослідження, головною метою якого був аналіз сучасного стану методичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови в українських педагогічних ЗВО та визначення рівня його відповідності сучасним вимогам. Учасники проекту вивчили чинні нормативні документи в галузі професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови, провели

опитування та співбесіди зі студентами та викладачами, здійснили робочі візити до Великої Британії та Узбекистану [597].

Відповідно до наказу МОН України № 871 від 12.08.2015 р. «Про проведення педагогічного експерименту щодо методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови» розпочалося впровадження нової програми з методики навчання англійської мови в освітній процес 15 ЗВО України, зокрема це:

- Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж;
- Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського;
- Житомирський державний університет імені Івана Франка;
- Київський університет імені Бориса Грінченка;
- Комунальний вищий навчальний заклад «Запорізький педагогічний коледж»;
- Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка;
- Криворізький національний університет;
- Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького;
- Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя;
- Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка;
- Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника;
- Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я.Франка;
- Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини;
- Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;
- Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

На думку В. Безлюдної і Р. Безлюдного, у змісті означеної програми наявні інноваційні тенденції підготовки майбутніх учителів англійської мови,

зокрема [19, с. 3–4]:

- оновлення змісту навчання, перенесення акценту з теоретичної на практичну підготовку та формування компетентностей вчителя англійської мови;
- зміщення акценту з теоретичної підготовки на практичну (в межах дисципліни «Методика навчання англійської мов»);
- перенесення акценту в освітньому процесі з учителя на учня;
- розвиток компетентностей, а не вивчення теорії; оцінювання не знань, а вмінь;
- збільшення кількості модулів (21 модуль), які відповідають європейським стандартам освіти (введено новий для традиційної методики модуль – навчання англійської мови учнів з особливими освітніми потребами);
- викладання виключно англійською мовою з використанням інформаційних технологій;
- розвиток у студентів таких компетентностей, як навчання впродовж життя, загальна культурна компетентність, планування професійного розвитку та життя у громадянському суспільстві;
- вивчення курсу «Методика навчання англійської мови» три роки замість одного або двох семестрів (залежно від ЗВО, кількість годин, відведених на методику, збільшено до 660 год.).

Зазначимо, що, відповідно до програми, змінено умови проходження педагогічної практики. Шкільна практика повністю інтегрована у курс методики. Це пов’язано з тим, що в останнє десятиліття у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови на перший план вийшли міждисциплінарна інтеграція, багаторівневість, варіативність та орієнтація на міжкультурний аспект оволодіння мовою, тож важливим постає їхня реалізація як в теоретичному, так і в практичному компонентах підготовки [18].

В останнє десятиліття під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі англійської мови отримують широкі можливості для застосування своєї професійної компетентності. Зокрема, для бакалавра середньої освіти, майбутнього вчителя англійської мови основної школи з чотирирічним терміном навчання, виробнича педагогічна практика традиційно розпочинається у VIII семестрі і триває 6 тижнів. Для магістранта – вчителя англійської і другої іноземної мов та зарубіжної літератури основної та старшої школи педагогічна практика розпочинається у II семестрі і триває від 4 до 6 тижнів залежно від спеціальності. Проте, програма «Шкільний вчитель нового покоління» вносить кардинальні зміни в процес організації педагогічних практик, робить їх інтегрованими в освітній процес, дає студентам можливість розпочати практичну підготовку вже у III семестрі, що робіть педагогічну практику наскрізною з II по IV курс, зберігаючи при цьому виробничу педагогічну практику на ОС «бакалавр» у VIII семестрі тривалістю 6 тижнів.

Таким чином, у підрозділі здійснено аналіз сучасної системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні. На основі реалізації принципу системності та системного аналізу, систему професійної освіти вчителів англійської мови визначено як упорядковану сукупність елементів, що знаходяться в певних функціональних зв’язках і відношеннях один з одним, створюючи цілісність і єдність.

З огляду на таке визначення проаналізовано структуру системи професійної освіти вчителів англійської мови, взаємозв’язки та взаємозалежності її структурних компонентів. Виокремлено та детальніше проаналізовано післядипломну освіту вчителів як компонент неперервної освіти, оскільки, на нашу думку, саме вона повинна забезпечувати неперервний професійний розвиток учителя протягом життя, тому потребує суттєвого осучаснення та приведення у відповідність до викликів сьогодення та сучасних європейських і світових вимог.

Окрему увагу приділено проекту «Шкільний вчитель нового покоління», який покликаний модернізувати програми підготовки вчителів англійської мови у закладах вищої педагогічної освіти України та зосереджує увагу на методичному та практичному компонентах додипломної освіти, що в перспективі призведе до поліпшення якості підготовки вчителів та підвищення рівня навчання англійської мови у закладах загальної середньої освіти.

5.2. Організація неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні та країнах Європейського Союзу

В умовах глобальних модернізаційних процесів в освіті важливим постає визначення підходів до аналізу організації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови за кордоном, зокрема в країнах Європейського Союзу, для того, аби надалі обґрунтовано оцінити доцільність використання накопиченого позитивного досвіду в системі неперервної освіти України.

В Європейському Союзі кожна національна система неперервної професійної освіти вчителів постає складовою загальноєвропейської системи, тому її наукове осмислення й аналіз потребують системного підходу, розгляду усіх національних систем як складових синергетичної єдності. У свою чергу, вдосконалення кожного з елементів системи неможливе без порівняльного аналізу з іншими складовими цієї ж системи, або з аналогічними національними системами інших країн світу. З огляду на означене, важливим постає проведення аналітичних досліджень з проблеми неперервної професійної освіти учителів англійської мови у високорозвинених державах світу, зокрема в ЄС, порівняння досвіду організації й забезпечення функціонування неперервної професійної освіти інших країн з аналогічним досвідом в Україні, пошук шляхів використання

педагогічних надбань європейських країн у практику вітчизняної неперервної педагогічної освіти. Забезпечити реалізацію таких досліджень покликана порівняльна педагогіка як галузь педагогічних знань [272].

Сучасна закордонна освітня наука постає певним ресурсом для розв'язання проблем освіти, які наразі порушуються в українській педагогіці. Теоретичні узагальнення та фактологічний матеріал, які представлено в зарубіжній педагогіці, звісно, не є взірцевими орієнтирами для розв'язання проблем вітчизняної науки й практики, проте, багато проблемних питань, що розробляються українською педагогічною наукою, певною мірою представлені у науковому дискурсі європейських країн, мають методологічний чи змістовий потенціал, що зумовлює підходи до їхнього осмислення та розв'язання тощо.

Теоретичні дослідження з порівняльної педагогіки, зокрема професійної підготовки майбутніх учителів іноземної (англійської) мови у ЗВО, в Україні (В. Базова [15], В. Безлюдна [18], О. Голотюк [67], С. Деркач [82], І. Козубовська [121], М. Леврінц [121], Н. Колесніченко [122], О. Кузнецова [176], М. Лещенко [188], Л. Пуховська [252; 253], С. Шандрук [311; 313] та ін.) та за кордоном (Е. Бражник [39; 40], Б. Вульфсон [56; 57], В. Мітіна [200], Д. Мюллер, Ф. Рінгер та Б. Саймон [517], П. Джонс [471], Д. Бейкер та Дж. Ле Тендр [338], Р. Арноув та К. Торрес [333], Дж. Феєрбразер [426], М. Брей [358] та ін.) засвідчують зміну методології порівняльно-педагогічних досліджень з означеної проблеми. Донедавна світ відображався у науковому світогляді як множинність історично зумовлених регіональних суспільств або існуючих незалежно одна від одної націй. Зокрема, була поширена методологія порівняльного аналізу множинних одиниць, незалежних одна від одної. Наразі така методологія порівняльної педагогіки поступилася місцем глобальному аналізу транснаціональної взаємозалежності [40].

Сучасним контекстом реалізації досліджень у галузі порівняльної педагогіки є глобалізований світ, тому зростає роль порівняльних

досліджень, у яких розвиток, структуру, функції освіти розглянуто, враховуючи її позиції у глобалізованій світовій структурі. За таких умов відбувається поєднання мікро- й макрорівнів та наскрізний аналіз взаємозалежних структурник елементів – локального (місцевий рівень, забезпечення освітньої практики), регіонального (національний рівень, реалізація освітньої політики) й загального (регіональний, світовий рівень, реакція на макротенденції в освіті). Саме тому аналіз різноманітних аспектів освіти в суто локальному чи регіональному контекстах змінюється їхнім вивченням з огляду на глобальний контекст [191].

Останнім часом закордонні дослідження в галузі компаративної педагогіки було спрямовано на укладанням звітів про національні або транснаціональні освітні процеси у глобальному розрізі. За словами П. Джонса, такі системні підходи в порівняльно-педагогічних дослідженнях варто розглядати як «світову культуру освіти» та «глобальну архітектуру освіти», в якій відбувається взаємодія, поширення й адаптація ідей та концепцій організації та функціонування освітніх систем у різних країнах, проте у межах загальносвітової системи [471].

Дж. Феєрбразер наголошує, що провідне значення компаративної педагогіки полягає у створенні позитивного розуміння освіти своєї власної країни в контексті вивчення досвіду інших країн, а також розвитку освітньої теорії і практики шляхом порівняльного осмислення [426]. З такого погляду, компаративний підхід реалізується в порівнянні спільних рис та відмінностей між різними освітніми системами [358]. Вивчаючи компаративний підхід з погляду системності й глобальності, Р. Арноув встановив глобально-локальну діалектику, яка визначає взаємодію і взаємовплив освітніх систем, зумовлює освітню політику та визначає специфіку організації й реалізації освіти у конкретному локальному контексті [333].

У своїх працях Д. Бейкер та Дж. Ле Тендр наголошують, що глобальна культура є динамічним поняттям, тому з погляду освіти як суспільного

явища постає складним транснаціональним феноменом, що знаходиться під впливом та залежить від локальних, регіональних і національних факторів [338].

Таким чином, на сучасному етапі розвитку компаративної педагогіки як науки поступово, але невідворотно, змінюються її цілі та завдання. Наразі в порівняльно-педагогічних дослідженнях передусім виявляються й аналізуються основні тенденції розвитку систем освіти зарубіжних країн з метою найповнішого осягнення історичних умов їхнього розвитку, його особливостей у сучасному контексті, а також прогностичного обґрунтування розвитку освітніх систем у найближчому майбутньому [200, с. 21].

Проте, з огляду на зміну характеру порівняльно-педагогічних досліджень, відбувається подолання суперечностей, присутніх у традиційній методології порівняльної педагогіки, які полягають у наступному [39]:

– з одного боку, адекватне дослідження освітніх систем різних країн досягається шляхом чіткого розмежування об’єкта і предмета дослідження, наслідком чого є недостатнє розуміння взаємозв’язку між світовими чи регіональними тенденціями розвитку освіти та специфікою освіти в окремих країнах;

– з іншого боку, аналіз світових і регіональних тенденцій розвитку освіти не дозволяє повною мірою виявити особливості функціонування окремих національних систем освіти.

З погляду системного підходу, неперервна професійна освіта вчителів англійської мови як у країнах ЄС, так і в Україні, відбувається шляхом зміни взаємопов’язаних подій, які нерозривно переплітаються зі складовими розвитку кар’єри вчителя: профорієнтація й обрання вчительської спеціальності, здобуття кваліфікації вчителя у закладі вищої освіти, входження у професію, яке засвідчує початок учительської кар’єри, трансформація отриманих у процесі додипломної освіти знань у навички професійної діяльності, післядипломна освіта (за потреби), підвищення кваліфікації через певні

періоди часу, неперервний професійний розвиток [422].

Розвиток інформаційного суспільства, глибинні зміни в соціально-економічному й культурному поступі світових суспільств потребують освіченого вчителя нового покоління. Реалізацію стратегічного завдання забезпечення його неперервної професійної освіти зумовлено також відчутними змінами в системі й структурі загальної середньої освіти, а також потребою повноцінної інтеграції національноих освітніх систем як Європейського Союзу, так й України, в європейський освітній простір [582]. Інтеграційні процеси, що відбуваються в європейській та вітчизняній освіті, вимагають трансформування національних систем неперервної професійної освіти вчителів на базі основних принципів Болонського процесу, найважливішим аспектом якого є якість вищої освіти [587].

Пріоритетами педагогічної освіти в контексті інтеграційних процесів, які відповідають викликам сучасного глобалізованого суспільства, є пошук консенсусу між різними культурами та сприйняття їх відмінностей, що у перспективі сприятиме діалогу культур, підготовці відповідальних, творчих, активних вчителів, які є толерантними, шанують расове, культурне й мовне різноманіття і творчо застосовують знання [529].

В контексті означених пріоритетів, метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки постає [209, с. 3]:

– підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина;
– забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя.

З-поміж основних стратегічних напрямів державної освітньої політики у Національній стратегії визначено такі [209, с. 3–4]:

– реформування системи освіти на основі філософії «людиноцентризму»

як стратегії національної освіти;

- оновлення законодавчо-нормативної бази системи освіти, адекватної вимогам часу;
- модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтованості змісту освіти на цілі сталого розвитку;
- створення й забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, освітніх закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм та засобів отримання освіти;
- побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді;
- забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя;
- формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти;
- розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі;
- інформатизація освіти, удосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки;
- забезпечення національного моніторингу системи освіти;
- підвищення соціального статусу педагогів;
- створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні устаткувалося три варіанти додипломної освіти вчителів англійської мови, які формують доволі відмінні між собою за професійними ознаками типи вчителів. Так, вчитель, який отримав початкову професійну підготовку в педагогічному коледжі, а потім продовжив навчання у класичному університеті чи в педагогічному ЗВО, протягом своєї кар’єри постійно керується сформованими в коледжі специфічними професійними якостями. Поясненням цього є профорієнтаційна спрямованість та усвідомлення абітурієнтом, що вступає до педагогічного коледжу, свого професійного вибору. Другий варіант додипломної освіти

вчителів англійської мови – навчання у педагогічному університеті, а третій – здобуття освіти в класичному університеті з подальшою професійною перепідготовкою. Орієнтовне співвідношення вчителів за варіантами додипломної освіти в Україні становить 10 % – 80 % – 10 % [218]. Отже, педагогічні університети України є основними освітніми закладами, які здійснюють професійну підготовку більшості вчителів у країні.

Наша держава у своєму інноваційному розвитку намагається забезпечити якомога більше можливостей для вчителів англійської мови у плані їхнього неперервного професійного розвитку. Зокрема, відбувається розширення можливостей для отримання педагогічної освіти, зберігається система післядипломної освіти вчителів, яка поступово модернізується, створюються умови для постійного розвитку вчителів шляхом участі у конференціях, семінарах, школах підвищення професійної майстерності тощо. Усе це направлено на забезпечення належного рівня професійної компетентності вчителя та його постійне зростання, що зрештою знаходить відображення у якості професійної діяльності вчителя.

У контексті неперервного професійного розвитку вчителів англійської мови після завершення курсу додипломної освіти в ЗВО, важливим, на думку Н. Мукан, постає «усвідомлення професіоналізму та належності вчителя до професійної спільноти, що вимагає виховання майбутніх учителів з перших днів здобуття фаху та впродовж професійної діяльності. Власне знання та розуміння кодексу професійної етики та поведінки, політики школи, належність до професійних організацій, асоціацій учителів англійської мови, усвідомлення потреби в неперервній освіті та професійному розвитку, її значення сприяють професіоналізації педагогічного фаху» [206, с. 30].

Сучасна концепція розвитку педагогічної освіти у світі передбачає певне стабільне підґрунтя, що зберігається на усіх етапах історичного розвитку суспільства, проте й передбачає сталу генерацію нових ідей, що зумовлені динамічними змінами політичних, економічних і суспільних

контекстів та які слід враховувати в галузі освіти. Однією з таких ідей є людиноцентризм, який передбачає розвиток особистісних характеристик педагога з метою підвищення якості й ефективності його професійної діяльності [209].

Аналогічна ситуація складається і в європейському політичному й освітньому просторі, де особлива увага приділяється освіті загалом та неперервній професійній освіті вчителів зокрема. Європейська філософія організації й реалізації неперервної професійної освіти вчителів, зокрема і вчителів англійської мови, ґрунтується на теоретичних, емпіричних та практичних дослідженнях, які здійснюються на вимогу та за фінансування керівних європейських структур (Ради Європи, Європейської Комісії) і зумовлюють специфіку європейської освітньої політики.

Дослідження Б. Вульфсона засвідчує, що в розвинених країнах світу відбувається перехід до освіти, яка сприяє розкриттю найкращих рис сутності людини [57, с. 97]. Результати нашого вивчення неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС з позицій останніх тенденцій розвитку європейської педагогічної освіти також підтверджують це положення, оскільки інтеграційні процеси в галузі педагогічної освіти країн Євросоюзу сприяють формуванню нових вимог, пов’язаних з професійною освітою вчителя англійської мови, здатного до ефективної діяльності в полікультурному суспільстві, у різноманітному (diverse) освітньому середовищі тощо.

Підготовка учителів англійської мови до професійної діяльності є однією з найважливіших функцій більшості ЗВО країн ЄС. До основних типів освітніх закладів країн Євросоюзу, де здійснюється професійна підготовка учителів англійської мови, належать: університети й інститути підготовки вчителів (Франція); педагогічні інститути, університети (Угорщина); університети, педагогічні коледжі (Австрія); університети, вищі педагогічні школи, педагогічні коледжі (Німеччина); колегіуми, вищі

професійні школи, академії (Польща); університети (Чехія) тощо.

Професійна підготовка учителів англійської мови в різних країнах ЄС має свою специфіку. Наприклад, додипломна освіта учителів англійської мови у Німеччині здійснюється в 51 закладі вищої освіти, а найпоширенішою іноземною мовою, яку обирають майбутні вчителі, є англійська [15]. Аналіз наукових праць педагогів-компаративістів засвідчив, що багаторівнева система професійної підготовки учителів англійської мови в Німеччині передбачає проходження трьох великих етапів навчання [103; 122]:

– етап бакалаврату, який охоплює 6 семестрів і має на меті вивчення двох основних предметів, а також предметів за вибором. На цьому етапі студенти посилено вивчають дидактику обраних на початку навчання предметів, загальнотеоретичні й фахові дисципліни, відряджаються на практику в заклади загальної середньої освіти;

– етап магістратури, що охоплює 4 семестри і передбачає написання магістерської роботи та державний іспит з метою визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів;

– етап підвищення кваліфікації (ширше – неперервного професійного розвитку), що передбачає здійснення вчителем англійської мови впродовж усієї професійної діяльності оновлення та розширення свої професійної компетентності.

Професійна підготовка учителів англійської мови в Німеччині відбувається в університетах і педагогічних коледжах (останні є тільки в федеральній землі Баден-Вюртемберг). Вивчення англійської мови у змісті навчальних програм університетів розраховане на 6–10 семестрів залежно від освітнього закладу і профілю навчання. Після складання іспитів фахівці проходять стажування в освітньому закладі, що дозволяє підтвердити їхню професійну компетентність і отримати роботу.

У Франції додипломна освіта майбутніх учителів англійської мови відбувається в університетах й інститутах підготовки вчителів. Студенти

проходять кілька рівнів підготовки: університетський, методичний, педагогічний, професійно-компетентнісний. Професійно-компетентнісний рівень, що поєднує академічний, педагогічний і методичний аспекти підготовки вчителів, постає найбільш важливим й ефективним для підготовки вчителів-професіоналів. Професійному становленню вчителя англійської мови багато в чому сприяє різноманіття форм і методів навчання, переважання кількості практичних занять над лекційними, використання інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, академічна мобільність тощо [70].

У Франції професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови визначається: фундаментальною базовою підготовкою, що передбачає високий рівень сформованості контентного і педагогічного компонентів професійної компетентності; достатнім обсягом практичної підготовки у закладах загальної середньої освіти; якісними характеристиками особистості [70].

Професійна освіта учителів англійської мови в Італії вирізняється підвищенням рівня мовної й мовленнєвої компетентностей фахівців до порогового рівня C1 (CEFR), а також розширенням теоретичного і практичного аспектів вивчення методики навчання англійської мови. Один з ключових аспектів змісту підготовки фахівців цієї галузі – співвідношення лінгвістичного та методичного блоків, що передбачає володіння лінгвістичною, методичною, психологічною та міжкультурною компетентностями [371, с. 38]. Комбіноване застосування традиційних форм навчання і сучасних інтерактивних технологій сприяють розвитку критичного мислення студента, професійної компетентності, мотивації до постійного зростання у професійній сфері тощо.

В Угорщині підготовку майбутніх учителів англійської мови здійснюють педагогічні інститути та університети. В країні існує система галузевих стандартів вищої педагогічної освіти. Професійну підготовку майбутніх учителів англійської мови в Угорщині характеризує ретельний

професійний відбір власників освітнього ступеня «бакалавр» шляхом складання вступного іспиту до магістратури, головною метою якого є перевірка мотивації та виявлення ціннісних орієнтацій, якими керуються абітурієнти, обираючи майбутню спеціальність [121, с. 129–130].

В Угорщині під час здобуття освітнього ступеня «бакалавр» спеціалісти-філологи навчаються за єдиним навчальним планом, а професійний відбір відбувається наприкінці навчання в бакалавраті. Він постає доречним з огляду на той факт, що «основна професійно-педагогічна, методична та практична підготовка майбутніх учителів англійської мови відбувається в магістратурі. Незважаючи на те, що практику відбору педагогічних працівників в Угорщині на нинішньому етапі не можна вважати досконалою, проте її проведення мінімізує проникнення випадкових осіб у сферу педагогічної освіти» [121, с. 130–131].

Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови у Польщі відбувається в педагогічних колегіумах іноземних мов, вищих професійних школах, університетах і академіях [82]. Для вдосконалення професійної підготовки учителів англійської мови відповідно до європейських стандартів у Польщі запроваджено обов’язкові іспити перевірки рівня володіння англійською мовою (не нижче В2 на першому етапі навчання), розроблено критерії оцінювання якості освітнього процесу, структуру і процедуру педагогічної практики студентів, визначено умови їхнього працевлаштування [100, с. 16–17].

Т. Кристопчук зазначає, що позитивним явищем є запровадження двоступеневого навчання у польських ЗВО (ліценціат і магістратура), а «освітні заклади загалом забезпечують наступність підготовки між окремими етапами навчання й окремими формами. Підготовка на рівні ліценціата дає право на викладання в основних школах. Підготовка на рівні магістра є домінантою освіти вчителів, які викладають у середніх школах – гімназіях і ліцеях» [171, с. 128].

Особливістю освітніх програм підготовки вчителів англійської мови у Чеській Республіці є реалізація концепції «європейського простору» та запровадження відповідно до європейських вимог у закладах вищої педагогічної освіти Чехії трирівневої моделі професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови: перший рівень вищої освіти – бакалаврат (3 роки), другий рівень – магістратура (2 роки), третій – докторантура (3–5 років за необхідності) [37].

Уряд Австрії одним із перших серед керівних органів країн ЄС визначив необхідність розробки та реалізації програми підготовки майбутніх учителів англійської мови на основі компетентнісного підходу, спрямованого на досягнення професійної компетентності [582, с. 15]. Специфіка професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в Австрії полягає, насамперед, в «академічній свободі» студента, яка проявляється у тому, що не лише університети чи педагогічні коледжі є автономними суб’єктами освіти, але й кожен студент може реалізувати власне право на свободу і самостійність. Майбутні вчителі англійської мови мають право самостійно обирати навчальну програму професійної підготовки, організовувати свій навчальний розклад і час відповідно до встановлених вимог. Крім того, в Австрії майбутні вчителі англійської мови мають право обирати не лише навчальні курси, теми кваліфікаційних робіт, варіанти проходження педагогічної практики, а й терміни складання іспитів. Студенти мають право змінювати свій навчальний план, зокрема це стосується іноземних студентів та мігрантів [29, с. 119].

Професійну підготовку майбутніх учителів англійської мови в Фінляндії та Естонії представлено теоретичними і практико-орієнтованими дисциплінами, спрямованими на навчання англійської мови у загальній середній школі. Зокрема, в програму підготовки магістра за профілем «Раннє навчання іноземним мовам і міжкультурна комунікація» включено такі дисципліни, як «Освоєння дитиною іноземної мови», «Європейський мовний

портфель для дітей», «Теорія і практика раннього навчання іноземних мов», «Дослідницький практикум з навчання іноземним мовам» та ін. [473, с. 20]. Підготовку вчителя англійської мови до роботи у загальній середній школі Фінляндії характеризують високі вимоги до кваліфікації майбутнього педагога, особливий підхід до розробки освітніх програм професійної підготовки, орієнтація на практику, вміння включати предмет «Англійська мова» в інтегроване освітнє середовище школи тощо.

В Естонії профільна програма з раннього навчання іноземних мов реалізується в рамках підготовки вчителів початкових класів та дошкільних закладів освіти, які мають право навчати англійської мови, під час здобуття освітнього ступеня «бакалавр». З циклу гуманітарних дисциплін студентам пропонують вибрати залежно від їхнього первинного профілю спеціальність «Учитель англійської мови в початковій школі» або «Учитель англійської мови в дошкільному закладі» [551, с. 39]. У зміст освітньої програми включені курси, що охоплюють лінгвістичні дисципліни («Практична фонетика», «Лексикологія», «Академічне письмо» тощо) та методику навчання англійської мови. Головний акцент зроблено на індивідуально-творчу спрямованість навчання. Освітній процес побудовано так, що більшу частину часу студент займається дослідницькою діяльністю. Педагогічна практика в рамках таких освітніх програм є інтегральною частиною професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови, у процесі якої студенти поступово просуваються від спостереження за процесом навчання у закладі загальної середньої освіти до активної педагогічної діяльності у тісній співпраці з учителем-наставником.

На основі здійсненого дослідження ми робимо такі висновки стосовно неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС, яку можна охарактеризувати так:

– вчитель англійської мови постійно навчається протягом своєї професійної діяльності;

- розвитку професійної компетентності вчителя сприяє набуття практичного досвіду навчання вчителями англійської мови;
- нагромадження компетентностей учителя відбувається навколо проблем, пов’язаних з рутинною професійною діяльністю;
- стале оновлення знань вчителя з навчальної дисципліни та методики її навчання гарантує підвищення якості навчання англійської мови;
- моделі освіти та методики професійної підготовки, які ґрунтуються на засадах наукових досліджень, сприяють підвищенню рівня професійної компетентності вчителів англійської мови.

Крім того, визначаємо, що цілями неперервного професійного розвитку практикуючих учителів англійської мови закладів загальної середньої освіти в системі неперервної професійної освіти в країнах ЄС є:

- сприяння усвідомленню нового сучасного контексту освіти на основі попередньо набутого наукового досвіду;
- проведення регулярних семінарів і тренінгів з метою ознайомлення з новими вимогами освітніх програм загальної середньої школи;
- визначення та аналіз у вигляді наукових досліджень поточних проблем професійної практики вчителів;
- ознайомлення з актуальними освітніми технологіями та їхнє застосування з метою сприяння неперервному професійному розвитку;
- забезпечення можливості обміну досвідом між вчителями, створення професійних мереж вчителів тощо.

Отже, основними характеристиками неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС є:

- особистісний розвиток як мета освіти;
- принципи гуманізації і фундаментальності освіти;
- орієнтація на освіту впродовж життя;

– обов’язковість професійно-педагогічного компонента для роботи в загальній середній школі;
– варіативність структури і обсягу професійно-педагогічного компонента програм додипломної освіти вчителів.

Європейська педагогічна освіта характеризується не лише інтеграцією у світову систему неперервної професійної освіти вчителів, але й значним впливом на світовий освітній і культурний простір. Впровадження принципів Болонського процесу та поступова модернізація сприяють інтеграції української неперервної професійної освіти вчителів як з європейською, так і зі світовою системами освіти [221].

З огляду на представлений вище аналіз, спільними характеристиками європейської та української систем неперервної професійної освіти вчителів англійської мови є:

– існування багаторівневої системи педагогічної освіти;
– реалізація професійної підготовки вчителів англійської мови у системи вищої освіти;
– визначення вищої освіти як єдиного варіанту забезпечення підготовки вчителів англійської мови;
– розширення професійної підготовки вчителів англійської мови в умовах університетів;
– постійний перегляд курикулумів педагогічної освіти відповідно до актуальних суспільних вимог і потреб;
– модернізація змісту складових підготовки вчителів англійської мови на засадах фундаментальності й науковості;
– наявність обов’язкової психолого-педагогічної підготовки для роботи в загальній середній школі;
– поліпшення загальної готовності вчителів англійської мови в контексті полікультурного наповнення;
– реалізація ідей неперервної професійної освіти та неперервного

професійного розвитку вчителів англійської мови.

Провівши порівняльний аналіз організаційно-педагогічних засад неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні та ЄС, ми виявили деякі розбіжності європейської та української систем професійної освіти вчителів англійської мови, зокрема:

– в український системі педагогічної освіти все ще зберігається традиційна система авторитарного навчання, у якій переоцінено викладання і недооцінено учіння англійської мови, в той час, як в європейській системі освіти спостерігаємо протилежне;

– діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти, структурних підрозділів закладів вищої освіти в Україні, на базі яких здійснюється перепідготовка та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, часто є неефективною, не відповідає вимогам часу та потребує якісного поліпшення. В цей же час тенденції розвитку післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів в ЄС засвідчують, що вдала організація і реалізація неперервного розвитку вимагає врахування багатьох змінних чинників і знаходитьсяу постійному розвитку;

– залишається актуальним питання стану фінансового та матеріально-технічного забезпечення системи освіти України загалом, та системи неперервної педагогічної освіти зокрема. На противагу цьому, в країнах ЄС існують різні успішні механізми фінансування й забезпечення ЗВО, закладів післядипломної освіти та окремих здобувачів освіти, зумовлені суспільним запитом та автономією освітніх закладів;

– фінансування системи професійної підготовки вчителів в країнах ЄС відбувається як державою, так і незалежними організаціями, фондами та випускниками ЗВО, в той час як в Україні фінансування здійснюється або державою, або самими здобувачами освіти, причому простежується тенденція до сталого скорочення частки державного фінансування;

– в європейських закладах вищої освіти майбутнім учителям надається

свобода у виборі навчальних курсів, тем бакалаврських та магістерських робіт, термінів складання іспитів; проходженні майбутніми педагогами стажерської педагогічної практики, що забезпечує вдосконалення умінь і навичок вчителя англійської мови під час першого року роботи у школі. В українських ЗВО така свобода часто є умовною, оскільки навчальні плани чітко регламентують процес додипломної освіти, можливості вибору є мінімальними, зв'язок професійної підготовки з етапом «входження у професію» простежується в основному у тих студентів, які поєднують здобування освіти з роботою в школі;

– в системі неперервної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС постійно проводиться удосконалення ефективності вчителів з метою забезпечення всіх шкіл висококваліфікованими педагогами. В Україні такий процес часто має формальний характер;

– в ЄС постійно відбувається підвищення стандартів вищої і професійної освіти, а також здійснюється введення суворої звітності, що в результаті зумовлює покращення якості навчання. Відзначимо, що ця відмінність має тенденцію до вирівнювання, оскільки останніми роками в Україні ці ж процеси набули активного характеру;

– те саме стосується й акумуляції і подальшого аналізу інформації для поліпшення навчання учнів, діяльності вчителів англійської мови, закладів вищої та післядипломної освіти, яке регулярно здійснюється як в окремих країнах, так і на загальноєвропейському рівні. В Україні теж відбувається дослідження та збір інформації з означених аспектів, проте імплементація висновків і рішень по них допоки має спорадичний характер.

Загалом, на сучасному етапі розвитку світового суспільства однією з основних тенденцій функціонування неперервної професійної освіти вчителів в ЄС та Україні є пошук шляхів підвищення її якості, який відбувається з позицій діалектичного протистояння центрального і периферійного, прагнення до стандартизації педагогічної освіти та водночас

її дерегуляції. У такому розрізі спостерігаємо співвідношення між політичними, економічними та соціальними детермінантами й темпами розвитку освітніх систем України та ЄС.

Отже, порівняльний аналіз організації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні та європейських країнах здійснено на засадах та в дусі порівняльно-педагогічних досліджень. На основі системного підходу до дослідження освіти та методології компаративної педагогіки виокремлено та досліджено ключові складові неперервної професійної освіти вчителів англійської мови як в Україні, так і в країнах ЄС, з подальшим порівнянням їхніх основних характеристик. Дані, отримані внаслідок порівняння означених систем, дозволили виділити їхні основні спільні й відмінні характеристики, що постають підґрунтям для укладання матеріалу наступного підрозділу дослідження щодо можливостей залучення європейського досвіду в українську систему неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

Загалом же, аналіз неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС та в Україні засвідчив, що головним вектором в обох системах є рух до неперервної освіти протягом життя, а вивчення цілей та змісту програм додипломної та післядипломної освіти європейських учителів підтверджує спрямованість курсу педагогічної освіти України на варіативність, багаторівневість, модульність та фундаменталізацію.

5.3. Перспективи використання європейського досвіду неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні

Розвиток українського суспільства в контекстах гуманізації, демократизації та євроінтеграції, стрімкий прогрес інформаційних технологій, зміна суспільних вимог до професії вчителя спричиняють суттєві зміни в галузі неперервної професійної освіти вчителів англійської мови. Найголовнішими проблемами, що постали наразі перед неперервною педагогічною освітою в

Україні, є: визначення перспектив розвитку, наукове обґрунтування стандартів і змісту додипломної й післядипломної освіти вчителів, окреслення напрямів залучення досвіду неперервної професійної освіти вчителів інших країн у вітчизняну педагогічну практику тощо.

Зацікавленість проблемами неперервної професійної освіти у сучасному світі пов'язана з динамічними політичними, соціально-економічними і технологічними трансформаціями, які здійснюють сталий вплив на формування світового освітнього простору, тому «розвиток суспільства, заснованого на знаннях і нових суспільних відносинах, має базуватися на використанні наукових, інноваційних технологій для продуктів і послуг, що підвищують якість життя людини. Водночас, у складних умовах трансформації суспільства, в період невизначеності і знецінення духових і культурних цінностей, зростає значення освіти, що ґрунтується на принципах життєтворчості, покликана допомогти визначити шляхи соціалізації індивіда, життя якого протікає сьогодні під впливом несприятливих соціально-психологічних факторів» [240, с. 159]. За таких умов, професійна підготовка вчителя англійської мови, його неперервний професійний розвиток, професійне вдосконалення й особистісне зростання повинні відбуватися постійно протягом педагогічної кар'єри.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки найважливішим для держави визначається «…виховання людини інноваційного типу мислення і культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості» [209, с. 2]. Необхідність пошуку шляхів модернізації та вдосконалення вітчизняної неперервної професійної освіти вчителів англійської мови зумовила здійснення аналізу європейського досвіду з означеної проблеми з подальшою його імплементацією в Україні.

Поступове входження української системи неперервної освіти в європейський і світовий освітній простір зумовлює актуальність наукового пошуку сучасних прогресивних підходів до забезпечення такого рівня професійної освіти вчителів англійської мови, який відповідав би сучасним вимогам і був якісно новим, проте реалізовувся б на засадах збереження національних педагогічних надбань. Про важливість такого поступу йдеться у сучасних законодавчих актах та нормативних документах України, зокрема Законі України «Про вищу освіту» (2014), концепції «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (2016), Законі України «Про освіту» (2017) та ін.

Вивчення досвіду організації й забезпечення неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах ЄС відкриває нові можливості для модернізації національної системи неперервної педагогічної освіти з огляду на її прагнення відповідати вимогам європейського освітнього простору. Потужний науковий інтерес в такому розрізі становлять надбання країн Європейського Союзу, які засвідчують високий рівень неперервної професійної освіти вчителів англійської мови, її відповідність світовим освітнім стандартам, акумулювали значний досвід організації і забезпечення професійної освіти педагогів у соціокультурних умовах, які постійно змінюються.

Одним із головних напрямів освітніх реформ в країнах ЄС є формування і розвиток професійної компетентності вчителів. Іншими пріоритетами освітньої політики постають: забезпечення готовності вчителів до сталих освітніх реформ; зростання вимог щодо якості професійної підготовки вчителів та їхнього неперервного професійного розвитку; модернізація та стандартизація діяльності освітніх закладів, що реалізовують неперервну професійну освіту вчителів та ін. [103].

З огляду на означене, можемо говорити про окремі характеристики системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови країн ЄС, які можуть бути релевантними у плані використання в національній системі

неперервної педагогічної освіти. Зупинимось детальніше на деяких з них. Наприклад, в освітній політиці Франції [251; 276] спостерігається підхід до якісно нової реалізації неперервної педагогічної освіти, зростання рівня її ефективності, переосмислення використання кадрових ресурсів у бік раціоналізму. Реалізація означеного підходу передусім пов'язана з інтенсифікацією досліджень у галузі освіти, формуванням науково-методичної бази для сталого оновлення освітнього процесу, прагненням розвитку професійної компетентності вчителів, розробкою конкретних механізмів провадження освітньої політики тощо.

Переважна більшість означених досліджень у Франції спрямована на розробку нових методик та технологій навчання, розвиток інноваційних підходів до організації та реалізації освітнього процесу, вивчення можливостей залучення нових інформаційно-комунікаційних технологій в процес навчання англійської мови, розвиток міжнародної мережі співпраці з метою організації програм академічної мобільності тощо [67].

Досвід Австрії, та й більшості інших країн ЄС, цікавий реалізацією рекомендації Європейського профспілкового комітету освіти (ETUCE) щодо наявності у програмах підготовки майбутніх учителів такої складової, як навчання учнів з особливими освітніми потребами. Означена вимога стосується підготовки всіх учителів, оскільки спостерігається тенденція до збільшення кількості таких дітей. За таких умов підготовка фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами може реалізовуватись у вигляді додаткової освіти для майбутніх або ж практикуючих учителів, які мають бажання працювати в спеціалізованих школах, закладах загальної середньої освіти або відповідних навчальних центрах [103, с. 6–7].

У Німеччині [251; 276] цікавою для запозичення є організація додипломної та післядипломної освіти вчителів, яка базується на усталених традиціях та відзначається відсутністю загальнодержавної системи. Кожна федеральна земля має свою структуру освітніх закладів, де діють власні правила щодо термінів підготовки вчителів, вимог до змісту освіти,

професійної компетентності та кваліфікації, яка присвоюється вчителям, хоча загальні питання організації додипломної освіти регулюються на загальнодержавному рівні. Сучасна німецька модель професійної підготовки вчителя у розрізі її практичного компоненту передбачає систему наставництва (менторингу), яка ґрунтується на усвідомленні того факту, що академічний персонал закладу вищої освіти часто не має можливості дати адекватну експертну оцінку дій студента під час проходження ним педагогічної практики. Те саме стосується і молодих спеціалістів, які проходять фазу «входження у професію». З огляду на означене, у Німеччині велике значення надається сприянню професійному становленню вчителя.

Досвід Данії видається корисним з огляду на те, що її педагогічна освіта постає багатоступеневою системою, яка містить один вступний рівень допрофесійної освіти (профорієнтаційний) і три основні рівні. Означені рівні професійної освіти вчителя мають завершений цикл з відповідною атестацією. Зокрема, для здобуття кваліфікації вчителя у системі вищої освіти Данії обов’язковими є перший – базовий і другий – академічний рівні. Як і в інших країнах ЄС, професійна освіта вчителя у Данії не обмежується навчанням у закладі вищої освіти, але й передбачає сталий професійний розвиток шляхом участі у курсах і заходах підвищення кваліфікації з метою задоволення швидкозмінних освітніх потреб вчителя в оновленні знань та розвитку професійної компетентності [103, с. 20–23].

У Польщі важливого значення наразі набуло вдосконалення професійної компетентності вчителя. Демографічні процеси та постійні зміни у суспільно-політичній системі країни зумовлюють специфіку реалізації завдань системи неперервної освіти та забезпечення неперервного професійного розвитку педагогів. Зокрема, для досвідчених учителів введено нові обов’язки: вчитель-опікун, ментор, які вони виконують, допомагаючи молодим учителям у фазі їхнього «входження у професію»; лідер предметного об’єднання вчителів-спеціалістів, який організовує і керує роботою відповідних вчителів та надає їм методичну допомогу; керівник

внутрішньошкільного підвищення кваліфікації вчителів, основним завданням якого постає координація вдосконалення фахової майстерності, вивчення потреб професійного розвитку вчителів та організація деяких форм і видів підвищення кваліфікації відповідно до пріоритетів закладу загальної середньої освіти [533; 554].

Отже, модернізація української системи неперервної професійної освіти вчителів наразі є досить актуальною проблемою, оскільки означена система не повною мірою відповідає сучасним викликам і змінам, а також потребам власне учителів англійської мови. Вважаємо, що досягнення певних позитивних результатів можна досягти шляхом впровадження окремих елементів європейського досвіду організації й забезпечення неперервної професійної освіти вчителів англійської мови на різних її рівнях.

З метою визначення перспектив використання досвіду організації та реалізації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови країнами ЄС в національній системі професійної освіти, здійснено моніторинг сучасного стану української неперервної педагогічної освіти. Зокрема, проведено опитування й інтерв'ювання, якими було охоплено 103 викладачі ЗВО, що задіяні у підготовці майбутніх фахівців англійської мови, 15 викладачів закладів післядипломної освіти, що забезпечують неперервний професійний розвиток практикуючих вчителів англійської мови, а також 24 вчителі англійської мови. Респондентами виступили 30 викладачів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини; 31 викладач Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького; 23 викладачів Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»; 19 викладачів Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка; 9 викладачів Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів»; 6 викладачів Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти; 24 вчителя англійської

мови закладів загальної середньої освіти м. Умань. Загальна кількість респондентів – 142.

Опитування стосувалося таких питань: позитивні сторони і недоліки організації і функціонування вітчизняної неперервної професійної освіти вчителів англійської мови; кроки для розв'язання проблем в означені царині; можливості використання досвіду зарубіжних країн для модернізації професійної освіти вчителів в Україні, й показало, що національна неперервна професійна освіта вчителів англійської мови має деякі проблеми і недоліки, передусім пов'язані з традиційністю підходів до її організації та невідповідністю окремих аспектів її реалізації актуальним викликам сьогодення.

Для вдосконалення вітчизняної неперервної професійної освіти вчителів англійської мови розроблено та проведено семінар-тренінг на тему: «Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу: досвід і перспективи» (додаток Е). Результати впровадженого семінару-тренінгу показали, що викладачі та вчителі позитивно сприймають досвід європейських країн та вважають за доцільне впровадити деякі його аспекти в неперервну професійну освіту України, що відображено у відповідях викладачів та вчителів на питання анкети (додаток Ж), яка була заключним етапом моніторингу.

Для нашого дослідження було важливим з'ясувати питання доцільності та перспектив модернізації педагогічної освіти шляхом узгодження за обсягом, змістом, кваліфікаційними вимогами систем неперервної професійної освіти вчителів англійської мови країн-членів ЄС та України. Серед 142 опитаних вважають за доцільне удосконалення організації педагогічної освіти з метою узгодження за обсягом, змістом, кваліфікаційними вимогами систем професійної освіти вчителів англійської мови країн-членів ЄС та України 76,9 % респондентів; вважають недоцільним здійснювати таке удосконалення – 6,4 %; важко відповісти – 16,7 %, що підкреслює важливість і потребу такого удосконалення (рис. 5.2). Проте

зауважимо, що отриманий результат опосередковано свідчить про усвідомлення респондентами потреби модернізації організації педагогічної освіти шляхом узгодження за обсягом, змістом, кваліфікаційними вимогами систем неперервної професійної освіти вчителів англійської мови країн-членів ЄС та України, зокрема, для укладення угод про співпрацю та взаємовизнання дипломів про вищу педагогічну освіту.

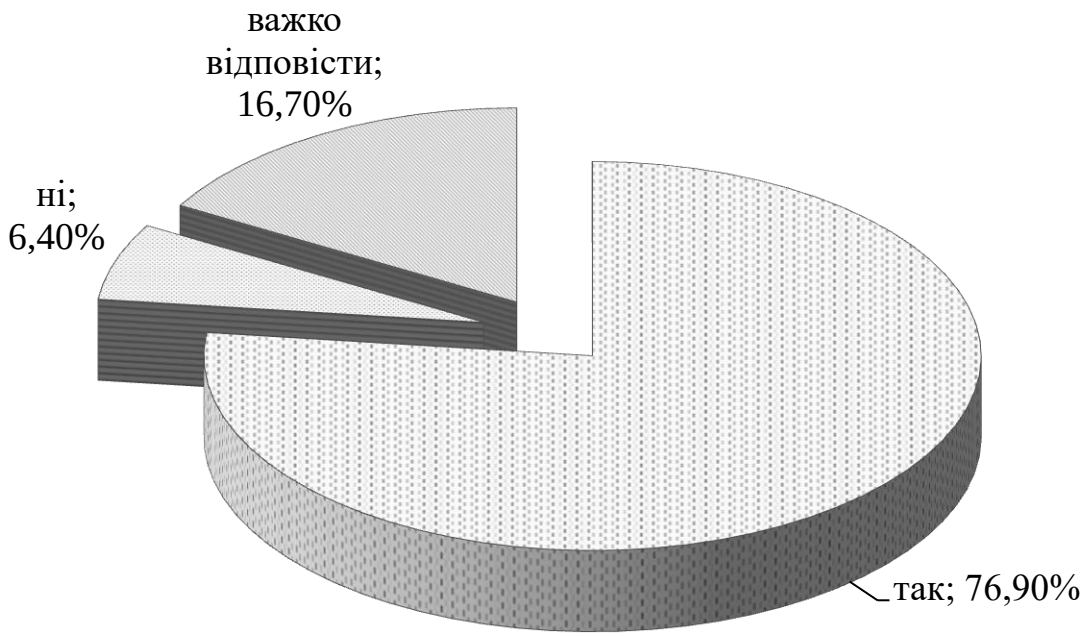


Рис. 5.2. Результати анкетування щодо модернізації організації педагогічної освіти шляхом узгодження за обсягом, змістом, кваліфікаційними вимогами систем неперервної професійної освіти вчителів англійської мови країн-членів ЄС та України, зокрема, для укладення угод про співпрацю та взаємовизнання дипломів про вищу педагогічну освіту, %.

Аналіз відповідей викладачів закладів вищої освіти та закладів післядипломної освіти щодо доцільності розвитку стратегічного партнерства і мережної взаємодії українських і європейських ЗВО не виявив конкретного бачення цього питання. Відповіді розподілилися таким чином: так – 35,5 %;

ні – 32,6 %; важко відповісти – 31,9 %. Ймовірно, це питання не є проблемним, оскільки взаємодія і співпраця між університетами країн ЄС та України останнім часом налагоджується органічно.

Результати анкетування щодо доцільності створення умов для міжнародної діяльності майбутніх вчителів англійської мови, розширення співпраці з європейськими закладами освіти, що уможливить залучення українських учителів англійської мови до загальноєвропейських і світових дослідницьких проектів, дають підстави стверджувати, що підтримують таке нововведення 58,7 % респондентів; не бачать потреби у цьому 18,5 %; важко відповісти 22,8 % респондентів (рис. 5.3.). Наявність такого розподілу не лише свідчить про потребу створення означених умов, а й черговий раз підкреслює потребу залучення майбутніх учителів англійської мови до міжнародної співпраці.

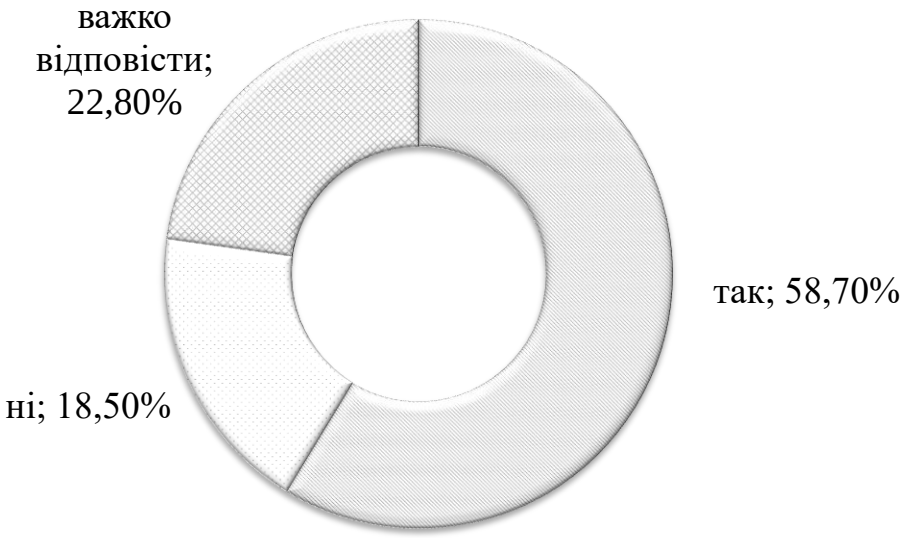


Рис. 5.3. Результати анкетування щодо доцільності створення умов для міжнародної діяльності майбутніх учителів англійської мови, розширення співпраці з європейськими закладами освіти, що уможливить залучення українських учителів англійської мови до загальноєвропейських і світових дослідницьких проектів, %.

Отримані результати анкетування дають підставу стверджувати, що доцільною постає реалізація неперервної освіти фахівців з широким упровадженням передусім у післядипломну освіту дисциплін з європейським компонентом, про що свідчить 68,6 % респондентів; недоцільною – 24,2 %; важко відповісти – 7,2 % респондентів. Очевидно, такі результати анкетування варто взяти до уваги.

Серед опитаних респондентів 87,7 % вважають за доцільне запровадження програми відбору до професії вчителя англійської мови, яка забезпечить психолого-педагогічну діагностику вмотивованості вибору педагогічної професії; не вважають за доцільне – 5,5 %; важко відповісти – 6,8 %. Ми поділяємо точку зору респондентів щодо потреби психолого-педагогічної діагностики вмотивованості вибору педагогічної професії.

Анкетування вчителів і викладачів щодо поглиблення практичної спрямованості професійної підготовки шляхом збільшення тривалості педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови виявило такі результати: такий обсяг є достатнім – 32,3 % респондентів; не достатнім – 30,8 %; важко відповісти – 36,9 %.

Відповіді вчителів і викладачів щодо впровадження інноваційного навчання у практику української педагогічної освіти з акцентом на технологіях проектного, проблемного, інтерактивного навчання та інформаційно-комунікаційних технологіях розділилися таким чином, що не існує чітко вираженої точки зору, проте 31,6 % респондентів визначають рівень впровадження як достатній; 39,8 % – як недостатній; 28,6 % респондентів не мають певності щодо цього питання (рис. 5.4.).

Підтримали доцільність збагачення форм організації освітнього процесу (проектне навчання, дистанційні форми навчання, веб-орієнтоване навчання, розширення спектру науково-дослідної самостійної роботи студентів) 38,2 % респондентів; не підтримали – 36,4 %; важко відповісти – 25,4 % респондентів. Очевидно, така невизначеність у відповідях вчителів і викладачів пов’язана з суттєвою відмінністю матеріального забезпечення ЗВО та комп’ютерною грамотністю самих викладачів та вчителів англійської мови.

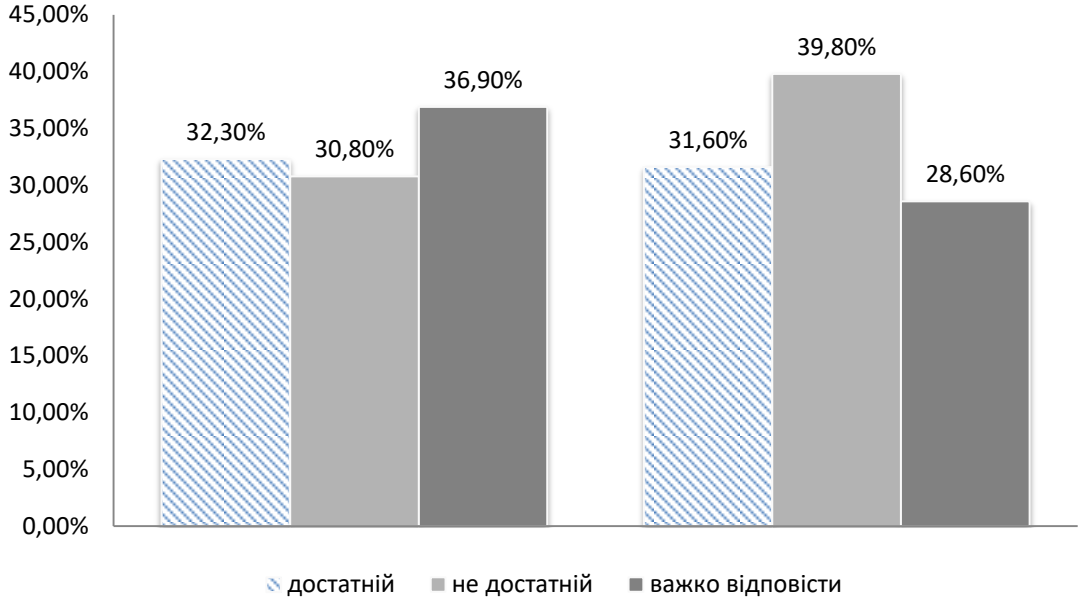


Рис. 5.4. Результати анкетування щодо збільшення тривалості педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови та впровадження інноваційного навчання у практику української педагогічної освіти, %.

Відповіді опитаних вчителів і викладачів щодо доцільності розробки узгоджених програм педагогічних ЗВО та установ післядипломної педагогічної освіти: підтримують – 32,8 % респондентів; не підтримують – 40,5 %; важко відповісти – 26,7 % респондентів.

Аналіз відповідей щодо доцільності участі регіональних методичних об’єднань учителів англійської мови у моніторингу професійних вимог до вчителя англійської мови виявив, що таку участь підтримує 71,2 % респондентів; не підтримує – 17,6 %; важко відповісти – 11,2 % респондентів. Такими результатами викладачі й учителі підтверджують потребу моніторингу професійних вимог до вчителя англійської мови.

Відповіді опитаних вчителів і викладачів щодо доцільності створення на державному та регіональному рівнях інформаційної бази даних щодо новинок та методичних розробок практики навчання англійської мови з метою самовдосконалення вчителя англійської мови, а також освітнього середовища для здобуття вищого кваліфікаційного ступеня у рамках освіти

упродовж життя не дозволяють трактувати однозначно цю проблему (рис. 5.5). Підтримує таку ідею 49,7 % опитаних респондентів; не підтримує – 31,5 %; важко відповісти – 18,8 % респондентів.

Пропозиція щодо доцільності впровадження програми «Вступ до професії вчителя англійської мови» з періодами «входження у професію» та «супроводу» молодого вчителя, що створить умови для адаптації молодих спеціалістів до професійної діяльності, натомість підтримана викладачами ЗВО України та вчителями закладів загальної середньої освіти як загалом, так і окремо по закладах освіти: вважають за доцільне – 74,3 %; не вважають за доцільне – 17,8 %; важко відповісти – 7,9 % респондентів.

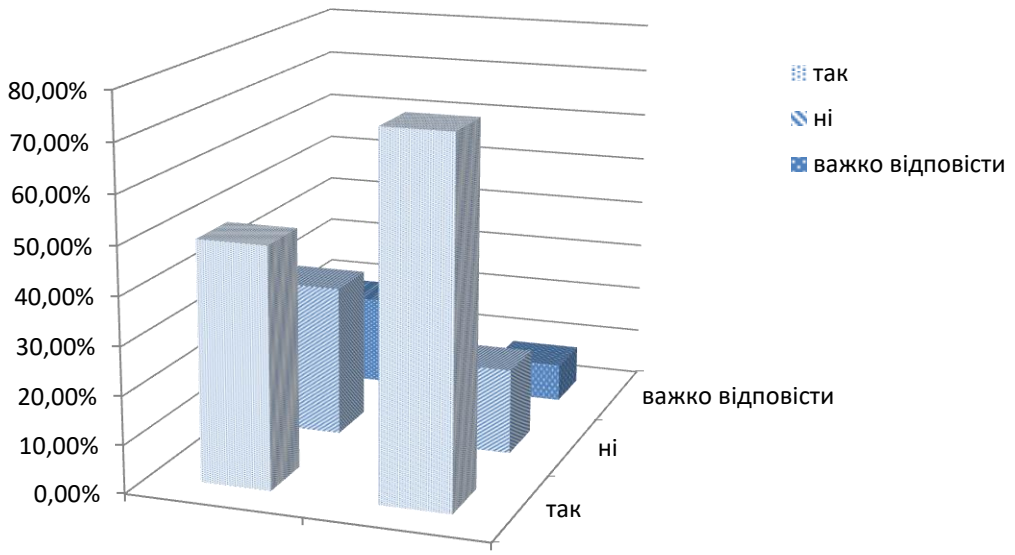


Рис. 5.5. Результати анкетування щодо доцільності створення на державному та регіональному рівнях інформаційної бази даних та доцільності впровадження програми «Вступ до професії вчителя англійської мови», %.

Анкетування викладачів та вчителів англійської мови дало можливість встановити, що 88,5 % з них підтримують доцільність організації роботи педагогічної інтернатури з метою професійної адаптації молодих спеціалістів – учителів англійської мови; не підтримують – 6,8 %; важко відповісти – 4,7 % респондентів. Таким чином, абсолютна більшість викладачів та вчителів

англійської мови вважають, що педагогічна інтернатура сприятиме професійній адаптації молодих учителів англійської мови.

Отримані результати анкетування вчителів і викладачів щодо доцільності організації підготовки менторів на базі ЗВО та інститутів післядипломної педагогічної освіти, які відповідають за процес адаптації молодих учителів англійської мови до умов професійної діяльності у закладі освіти, свідчать про підтримку такої організації 84,7 % респондентів; не підтримують – 10,2 %; важко відповісти – 5,1 % респондентів.

Серед опитаних вчителів та викладачів ЗВО – 73,7 % підтримали доцільність мобільності вчителів англійської мови; визначили як недоцільну – 3,9 %; важко відповісти – 22,4 % респондентів.

Аналіз відповідей вчителів та викладачів щодо доцільності посилення участі вчителів англійської мови у міжнародних науково-освітніх проектах і спільних програмах з країнами ЄС представлено на рисунку 5.6. Відмічаємо, що доцільність посилення участі вчителів англійської мови у міжнародних науково-освітніх проектах і спільних програмах підтримує 80,1 % респондентів; не підтримує – 11,7 %; важко відповісти – 8,2% респондентів.

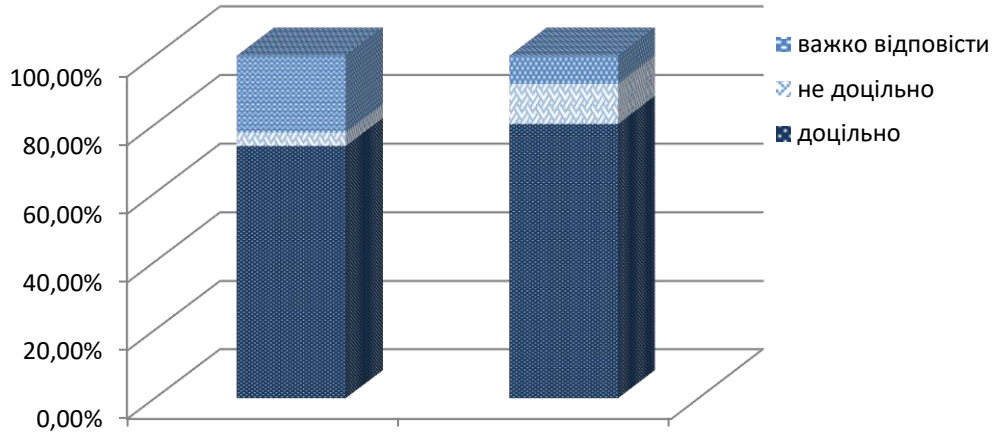


Рис. 5.6. Результати анкетування щодо академічної мобільності та доцільності посилення участі вчителів англійської мови у міжнародних науково-освітніх проектах і спільних програмах з країнами ЄС, %.

За допомогою анкетування викладачів та вчителів англійської мови було встановлено, що 64,3 % респондентів визнають доцільним запровадження стажування у країнах ЄС; не вважають за доцільне – 17,8 %; важко відповісти – 17,9 % респондентів.

Серед опитаних викладачів та вчителів англійської мови 96,5 % вважають за доцільне фінансування міжнародного обміну вчителям англійської мови; не доцільним, або не визначилися – 3,5 % респондентів.

Ґрунтуючись на відповідях викладачів ЗВО, інститутів післядипломної педагогічної освіти та вчителів англійської мови закладів загальної середньої освіти щодо засад організації та функціонування неперервної професійної освіти вчителів англійської мови, можемо стверджувати, що загалом викладачі та вчителі англійської мови визнають необхідність реформування та модернізації освітньої галузі та програм професійної освіти вчителів на додипломному та післядипломному рівнях.

На основі здійсненого моніторингу визначено перспективні напрями використання європейського досвіду професійної освіти вчителів англійської мови у системі неперервної професійної освіти України, які вбачаються у реалізації окремих аспектів як на додипломному, так і на післядипломному рівнях. Зокрема, укладено рекомендації щодо шляхів використання позитивного досвіду країн Європейського Союзу у вітчизняній педагогічній практиці.

Додипломний рівень:

1. Модернізація й удосконалення організації педагогічної освіти з метою узгодження за обсягом, змістом, кваліфікаційними вимогами систем професійної освіти вчителів англійської мови країн-членів ЄС та України, зокрема, для укладення угод про співпрацю та взаємовизнання дипломів про вищу педагогічну освіту.

2. Розвиток стратегічного партнерства і мережної взаємодії українських і європейських ЗВО-партнерів.

3. Створення умов для мобільності майбутніх вчителів англійської мови, розширення співпраці із закордонними закладами освіти, що уможливить залучення українських вчителів англійської мови до загальноєвропейських і світових дослідницьких проектів.

4. Широке впровадження у професійну педагогічну підготовку дисциплін з європейським компонентом.

5. Запровадження програми відбору до професії вчителя англійської мови, яка забезпечить психолого-педагогічну діагностику вмотивованості вибору педагогічної професії.

6. Активне впровадження інноваційного навчання у практику української педагогічної освіти з наголосом на технологіях проектного, проблемного, інтерактивного навчання та інформаційно-комунікаційних технологіях.

7. Поглиблення практичної спрямованості професійної підготовки шляхом збільшення тривалості педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови, збагачення форм організації навчального процесу (проектне навчання, дистанційні форми навчання; веб-орієнтоване навчання; розширення спектру науково-дослідницької самостійної роботи студентів тощо).

Післядипломний рівень:

1. Поліпшення функціонування післядипломної педагогічної освіти (комбінація формальної, неформальної та інформальної освіти; розробка узгоджених програм педагогічних ЗВО та установ післядипломної педагогічної освіти; запровадження стажування та участі у програмах академічної мобільності в ЄС).

2. Створення на державному та регіональному рівнях комп’ютеризованої інформаційної бази даних щодо новинок та методичних розробок педагогічної практики навчання англійської мови з метою самовдосконалення вчителя англійської мови, а також освітнього середовища для здобуття вищого кваліфікаційного ступеня у рамках освіти протягом життя.

3. Фінансування міжнародного обміну вчителів англійської мови, які на науковому рівні досліджують питання освіти, що сприятиме оновленню діючих методик та технологій навчання англійської мови, збагатить наявний досвід та практичну діяльність вчителів англійської мови.

4. Участь регіональних методичних об’єднань вчителів англійської мови у моніторингу професійних вимог до вчителя англійської мови.

5. Впровадження програми «Вступ до професії вчителя англійської мови» з періодами «входження у професію» та «супроводу» молодого вчителя, що створить умови для адаптації молодих спеціалістів до професійної діяльності.

6. Створення та забезпечення роботи педагогічної інтернатури з метою професійної адаптації молодих учителів англійської мови.

7. Організація підготовки менторів на базі ЗВО та інститутів післядипломної педагогічної освіти, які відповідають за процес адаптації молодих вчителів англійської мови до умов професійної діяльності у закладі загальної середньої освіти.

8. Сприяння розвитку і реалізації транс’європейських програм, зорієнтованих на мобільність вчителів англійської мови, реалізація міжнародних науково-освітніх проектів і спільних програм з країнами ЄС.

Таким чином, розв’язання проблем неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні, враховуючи досвід ЄС, повинно здійснюватись на основі виваженої концептуальної стратегії, яка ґрунтується на системному аналізі результатів підпорядкованості, співвіднесеності, взаємозв’язку та взаємодії умов і основних принципів функціонування сучасної системи неперервної освіти. З огляду на те, що система неперервної професійної освіти вчителів наразі постає вагомим фактором переосмислення перспектив і пріоритетів освітянської сфери, а також формування інтелектуального та культурного потенціалу учасників освітнього процесу, європейський досвід та сучасна практика щодо неперервної професійної

освіти вчителів англійської мови, які свідчать про значні методологічні, науково-теоретичні та практичні досягнення у цій сфері, постають доцільними для використання з метою вдосконалення національної системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови та забезпечення повноцінного входження вітчизняної системи освіти в європейський та світовий освітні простори.

Висновки до п’ятого розділу

1. Здійснено аналіз національної системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови. Згідно з принципом системності та на основі системного аналізу, систему професійної освіти вчителів англійської мови визначено як упорядковану сукупність елементів, що знаходяться в певних функціональних зв’язках і відношеннях один з одним, створюючи цілісність і єдність.

Проаналізовано структуру системи професійної освіти вчителів англійської мови та основні її властивості. Визначено складові системи, взаємозв’язки та взаємозалежності її структурних компонентів. Здійснено загальний аналіз додипломної та післядипломної освіти вчителів англійської мови з акцентом на післядипломній освіті вчителів як компоненті неперервної освіти, оскільки саме вона повинна забезпечувати неперервний професійний розвиток учителя протягом життя, тому потребує суттєвого осучаснення та приведення у відповідність до викликів сьогодення та сучасних європейських і світових вимог. Здійснено огляд законодавчих актів та нормативних документів, які регулюють питання організації й забезпечення неперервної професійної освіти вчителів в Україні.

Розглянуто процес реалізації спільного проекту Міністерства освіти і науки України та Британської Ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління», який покликаний модернізувати програми підготовки вчителів

англійської мови у закладах вищої педагогічної освіти України та зосереджує увагу на методичному та практичному компонентах додипломної освіти. Ми дійшли висновку, що вже зараз реалізація проекту засвідчує поліпшення якості підготовки вчителів та підвищує рівень професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

З'ясовано, що інтеграція національної системи освіти в європейський освітній простір, участь у Болонському процесі зумовили певну зміну парадигми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні та спричинили ряд змін, як позитивних, так і негативних.

Позитивні зміни вбачаємо у зміщенні акценту неперервної професійної освіти на розвиток передусім загальної професійної компетентності педагога; стандартизації навчальних планів і програм підготовки вчителів англійської мови; збільшенні кількості годин для самостійної роботи студентів; розширенні та оновленні змісту методичної і практичної підготовки майбутніх вчителів англійської мови; використанні інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні англійської мови; запровадженні інноваційних технологій в освітній процес педагогічних ЗВО тощо. Негативні зміни, проте такі, що піддаються коригуванню, вбачаємо у зменшенні кількості аудиторних годин для практичного вивчення англійської мови; недостатності рівня мотивації до участі у міжнародній академічній мобільності студентів факультетів іноземних мов; відсутності гнучкої, обґрунтованої системи атестації (сертифікації) професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови, а також недостатньому рівні сформованості інформаційної і технологічної компетентностей як студентів, так і викладачів педагогічних ЗВО.

2. Здійснено порівняльний аналіз організації та реалізації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні та європейських країнах. На засадах системного підходу до дослідження освіти та методології компаративної педагогіки виокремлено та досліджено ключові складові

систем неперервної освіти вчителів англійської мови як в Україні, так і в країнах ЄС. Для цього здійснено вибірковий аналіз освітніх систем окремих країн Європейського Союзу на основі закономірностей їхнього структурного й організаційно-змістового наповнення з подальшим порівнянням їхніх основних характеристик з відповідниками української системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

На основі даних, отриманих внаслідок порівняння означених систем, виділено їхні основні спільні й відмінні характеристики, які використано як підґрунтя для вивчення можливостей залучення європейського досвіду в українську систему неперервної професійної освіти вчителів англійської мови. З'ясовано, що функціонування обох систем відбувається у діалектичній єдності на засадах глобальних тенденцій розвитку суспільства загалом і освіти як суспільного явища, зокрема.

Визначено, що головним напрямом розвитку обох систем є прагнення до реалізації концепції неперервної освіти протягом життя, а усвідомлення їхніх спільних і відмінних рис уможливлює критичне осмислення перспектив використання європейського досвіду для розвитку неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні.

3. З'ясовано, що розв'язання поточних проблем системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні повинно здійснюватись на основі виваженої концептуальної стратегії, зокрема і з врахуванням позитивного досвіду інших країн, в тому числі ЄС. Виявлено, що європейський досвід та сучасна практика організації й реалізації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в ЄС засвідчують значні методологічні, науково-теоретичні та практичні досягнення у цій сфері. З огляду на це, вважаємо доцільним використання окремих аспектів європейського досвіду, що може бути продуктивним у контексті вдосконалення національної системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

На основі системного аналізу діалектичного взаємозв’язку, взаємодії та взаємодоповнення умов і основних принципів функціонування сучасної системи неперервної професійної освіти, здійснено моніторинг, головною метою якого є з’ясування перспектив використання досвіду організації й реалізації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови країнами ЄС в національній системі професійної освіти. На основі здійсненого моніторингу визначено перспективні напрями використання європейського досвіду професійної освіти вчителів англійської мови у системі неперервної професійної освіти України, які вбачаються у реалізації окремих аспектів як на додипломному, так і на післядипломному рівнях. Зокрема, виокремлено 7 перспективних напрямів щодо вдосконалення національної системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови на додипломному рівні та 8 перспективних напрямів – на післядипломному, що, на нашу думку, може модернізувати національну систему неперервної освіти вчителів англійської мови відповідно до сучасних світових тенденцій розвитку освітніх систем та забезпечить її повноцінне входження в європейський та світовий освітній простір.

Основні результати дослідження за п’ятим розділом дисертації висвітлено у працях автора: [139; 140; 146; 154; 487].

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження засвідчує висвітлення організаційно-педагогічних засад неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу й дозволяє зробити такі висновки:

1. З'ясовано, що, з огляду на євроінтеграційні прагнення нашої держави, на сучасному етапі для системи освіти України важливим постає вивчення досвіду неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в окремих країнах як невід'ємних складових європейського освітнього простору і в Європейському Союзі загалом. Виявлено, що досвід таких країн Євросоюзу, як Австрія, Бельгія, Болгарія, Велика Британія, Данія, Італія, Німеччина, Польща, Франція, Чехія, Швеція щодо організації і реалізації неперервної освіти вчителів іноземних мов, зокрема англійської, представлений у дослідженнях українських науковців і стосується переважно професійної підготовки майбутніх вчителів у ЗВО або інших закладах, які здійснюють таку підготовку, та окремих аспектів післядипломної освіти.

Акцентовано увагу на доцільності вивчення неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в окремих країнах Євросоюзу виключно як невід'ємних складових європейського освітнього простору, зокрема в інтегральному розрізі як практичній реалізації глобальних ідей європейськості, динамічності й полікультурності. Аналіз стану розробленості проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови зумовив комплексний характер здійсненого дослідження, який знайшов вираження у пошуку та аналізі спільних рис та провідних тенденцій функціонування національних освітніх систем у межах Європейського Союзу з подальшим виходом на вищий, загальноєвропейський, рівень.

Охарактеризовано сутність основних понять неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу: «організаційно-педагогічні засади», «вчитель англійської мови», «вчитель-

носій мови», «вчитель-неносій мови», «підготовка вчителя», «професійна підготовка», «неперервна професійна освіта», «професія вчителя», «додипломна освіта», «післядипломна освіта», «підвищення кваліфікації», «неперервний професійний розвиток», «курикулум педагогічної освіти», на основі яких «неперервну професійну освіту вчителів англійської мови» визначено як комплексний цілісний неперервний поліфункціональний процес освіти протягом життя, який ґрунтується на засадах компетентнісної парадигми і забезпечує сталий професійний та особистісний розвиток вчителя англійської мови на усіх етапах його професійної кар'єри.

2. Визначено концепцію дослідження, яка полягає у розгляді неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу як транснаціональної єдності систем неперервної освіти усіх країн, що входять до її складу. З такого погляду, неперервна професійна освіта є цілісним, системним явищем, яке складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних структурних компонентів і постає втіленням концепції «освіти протягом життя».

Розкрито методологічні основи дослідження, які ґрунтуються на концепції діяльності педагога як діалектичній єдності його професійного і особистісного начал та наукових підходах (особистісно-орієнтованому, системному, синергетичному, професіографічному, компетентнісному, аксіологічному, технологічному, діяльнісному) і принципах (фундаментальності, полікультурності, цілісності, неперервності).

З'ясовано, що теоретичні й методологічні засади дослідження неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу мають в основі три ключові аспекти: розвиток освітніх систем європейських країн в контексті їхніх культур, традицій, звичаїв; нормативне підґрунтя, на якому базується система неперервної професійної освіти вчителів англійської мови Європейського Союзу загалом та система освіти у кожній країні, що входить до його складу; міждисциплінарний

характер дослідження проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

Обґрунтовано засади організації та функціонування неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Європейському Союзі, які зумовлюють методологію дослідження: цілісність організаційної структури неперервної професійної освіти вчителів англійської мови, її відповідність вимогам та викликам сьогодення; забезпечення взаємозв'язку освіти і культури у процесі підготовки вчителів англійської мови з огляду на полікультурність освітнього середовища у країнах Європейського Союзу; наявність концепції розвитку професійної компетентності, підвищення кваліфікації та неперервного професійного розвитку вчителів англійської мови; реалізація компетентнісного підходу до освіти вчителів англійської мови та забезпечення їхньої готовності до реалізації означеного підходу у власній освітній діяльності; навчально-методичне забезпечення умов для професійного зростання, професійного розвитку та саморозвитку вчителів англійської мови; комплексне впровадження в освітній процес інноваційних, зокрема інформаційно-комунікаційних, технологій з метою підготовки вчителів англійської мови інноваційного типу; наявність ефективного інструментарію для діагностики рівня професійної компетентності вчителів англійської мови.

3. Досліджено провідні тенденції розвитку системи неперервної освіти вчителів у країнах-учасницях Європейського Союзу. Виявлено, що освітня політика Євросоюзу щодо організації неперервної освіти вчителів зумовлена політичними, економічними, соціальними, історичними, культурними чинниками, які на сучасному етапі розвитку європейської спільноти зумовлюються процесами глобалізації, інтернаціоналізації й інтеграції.

Визначено, що тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів у країнах Європейського Союзу зумовлюють специфіку освітньої політики, зокрема забезпечення якісного і результативного

функціонування таких аспектів неперервної освіти й загалом професії вчителя: демографічні дані та умови праці (подолання гендерного дисбалансу, прагнення до «омолодження» професії вчителя та ін.); додипломна освіта вчителів та входження у професію (визначення моделей професійної підготовки вчителів, мінімальна тривалість курсу додипломної освіти, співвідношення теоретичного і практичного компонентів підготовки та ін.); післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів (організація й забезпечення післядипломної освіти, зміст і форми підвищення кваліфікації вчителів та ін.); міжнародна мобільність вчителів (регулювання, фінансування, забезпечення доступу до програм академічної мобільності та ін.); привабливість професії вчителя (залучення кваліфікованого персоналу, профорієнтація студентської молоді та ін.). З'ясування провідних тенденцій розвитку системи неперервної освіти вчителів в умовах формування європейського освітнього простору зумовило підґрунтя для подальшого вивчення окремих складових системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови та окреслення перспектив професії вчителя англійської мови в Європейському Союзі і в Україні з огляду на проаналізовані тенденції.

4. Виокремлено організаційні чинники, які зумовлюють специфіку функціонування неперервної освіти вчителів англійської мови в європейських країнах: глобальний контекст професійної освіти вчителів англійської мови та її полікультурний характер, інтернаціоналізація вищої освіти.

Досліджено глобальний контекст неперервної професійної освіти вчителів англійської мови, який зумовлюється глобалізацією загалом та глобалізаційними процесами в основних сферах життєдіяльності, зокрема і в освіті. Системи освіти європейських країн мають спільне історичне й культурне підґрунтя і традиції (країни Піренейського півострова, Прибалтійські країни та ін.), які, у свою чергу, зумовлюють загальноєвропейський контекст завдяки інтеграційним процесам, що відбуваються в Європейському Союзі.

Також виявлено, що протягом останніх 30 років активно формується не лише європейське, а й світове освітнє середовище, тому більшість національних освітніх систем інкорпорують і реалізовують ідеї глобальної освіти.

Виявлено, що неперервна професійна освіта вчителів англійської мови нерозривно пов'язана з інтернаціоналізацією вищої освіти та зумовлюється соціально-економічними та політичними тенденціями, притаманними переважній більшості освітніх систем Європейського Союзу. Встановлено, що в такому контексті інтернаціоналізація постає об'єктивним фактором, який враховується у моделях, змісті, формах і методах діяльності у межах курикулуму та кваліфікаційних вимог щодо професійної підготовки майбутніх учителів, а також у змісті, формах і принципах організації їхнього неперервного професійного розвитку.

З'ясовано, що в усіх країнах Євросоюзу в рамках реалізації загальноєвропейської політики полікультурний зміст інтегровано практично в усі предмети на різних рівнях загальної середньої освіти, а також у переважну більшість дисциплін професійної підготовки вчителів у закладах вищої освіти. Виявлено, що найбільш наповнені полікультурним змістом предмети гуманітарного циклу, зокрема англійська мова, оскільки саме вони відіграють провідну роль у розвитку соціалізаційних вмінь та навичок учнів, що надає полікультурному контексту професійної освіти вчителів англійської мови в Європейському Союзі особливої ваги, а також зумовлює необхідність сталого розвитку їхньої полікультурної компетентності протягом життя.

5. Здійснене дослідження неперервної професійної освіти вчителів англійської мови ґрунтується на розгляді двох ключових її складових: додипломної освіти та післядипломної освіти включно з підвищенням кваліфікації в контексті особливостей організації, змісту, форм і методів.

Визначено, що тривалість курсу додипломної освіти та мінімальний освітній ступінь, які дозволяють випускнику ЗВО працювати у закладах загальної середньої освіти, відрізняються по країнах ЄС. В 11 країнах

(Бельгія, Данія, Румунія та ін.) отримання диплома бакалавра дає право вчителю розпочинати професійну діяльність, а у 15 країнах таке право дає виключно диплом магістра (Німеччина, Угорщина, Фінляндія, Швеція та ін.). В Австрії та Нідерландах тривалість курсу додипломної освіти залежить від організаційної моделі. В Данії, Словаччині, Чехії та ін. додипломна освіта вчителів англійської мови організована за паралельною моделлю, за якої відбувається інтегроване вивчення базових, фахових і професійно-педагогічних дисциплін. В Іспанії, Італії, Португалії та ін. реалізовується послідовна модель, що передбачає професійну підготовку вчителів після вивчення базових і фахових дисциплін. В Австрії, Литві, Фінляндії, Хорватії та ін. додипломна освіта здійснюється за комбінованою моделлю.

Досліджено, що зміст додипломної освіти майбутніх вчителів англійської мови визначається державними стандартами (Бельгія, Нідерланди, Польща) або стандартоорієнтованими навчальними програмами та планами закладів вищої освіти, які готують фахівців з англійської мови, укладеними на основі загальноєвропейських нормативних вимог та чинного національного законодавства (Німеччина, Португалія, Хорватія). В ЄС додипломна освіта вчителів постає інтегральною системою, до складу якої входять загальноосвітня, загальнопрофесійна і спеціальна професійна підготовка, які реалізуються з урахуванням соціально-культурних, психолого-педагогічних та науково-технічних вимог. Ключовими компонентами її змісту постають: контентний (належний рівень та достатність знань про навчальний предмет), педагогічний (теоретична й методична підготовка до професійної діяльності) і практичний (отримання практичного досвіду в шкільних умовах). Зміст контентного і практичного компонентів у більшості країн ЄС обов’язково укладається на засадах полікультурності, європейськості, гуманізму й толерантності. Визначено критерії, які впливають на формування змісту професійної підготовки вчителів англійської мови: просторовий, тематичний, темпоральний, внутрішній.

Виявлено, що реалізаційним аспектом змісту освіти в усіх моделях професійної підготовки вчителів англійської мови постають такі традиційні форми організації освітнього процесу у ЗВО: лекція, семінар, практичне і лабораторне заняття, педагогічна практика. Досліджено й форми, що мають інноваційний характер і використовуються ЗВО у конкретних контекстах, виходячи з наявних людських, фінансових та інших ресурсів, зокрема: міні-лекція, лекція-бесіда, лекція-провокація, інтерактивна лекція, проблемний, орієнтаційний, тематичний, системний семінари, туториум, заняття-консультація, тренінг, індивідуальна робота.

З'ясовано, що в процесі професійної підготовки вчителів англійської мови у ЗВО європейських країн застосовуються чотири основних методи навчання англійської мови, а саме: метод граматичного перекладу, прямий метод, аудіолінгвальний метод і комунікативний підхід, а також два методи (підходи), які набули поширення в останнє десятиліття, зокрема компетентнісний підхід та самонавчання. Вибір методів залежить від моделі підготовки, яку сповідує той чи інший ЗВО.

Особливості функціонування системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів в Європейському Союзі визначаються та залежать від тенденцій її розвитку в умовах формування європейського освітнього простору. Тенденції класифіковано на основі мети (підвищення значення сертифікації для кар'єрного прогресу; зростання значення підвищення кваліфікації як політичного важеля для змін та ін.), змісту (переорієнтування з вузькоспеціалізованого на загальнопедагогічне підвищення кваліфікації; перехід від змісту навчання предмета до методик, курикулуму та менеджменту та ін.), форм (інтернаціоналізація та академічна мобільність; зміщення пріоритетів від курсів підвищення кваліфікації до заходів по підвищенню кваліфікації та ін.), організації (переорієнтування від зовнішніх пропозицій до внутрішньої ініціативи; більш тісний зв'язок з додипломною освітою вчителів; зростання конкуренції серед закладів, що організовують

післядипломну освіту та підвищення кваліфікації та ін.) та професіоналізації (потреба в контролі якості освітніх послуг та сертифікації; вимога освітніх програм для персоналу, який забезпечує підвищення кваліфікації вчителів та ін.).

Виявлено, що зміст і форми післядипломної освіти та підвищення кваліфікації залежать від загальної ефективності неперервної професійної освіти вчителів, яка, у свою чергу, залежить від цілого ряду змінних компонентів (віку, статі, досвіду роботи, типу освітнього закладу, сектора діяльності, розміру школи, рівня інституційної підтримки), пов'язаних між собою причинно-наслідковими та ієрархічними зв'язками, за яких вихідні дані та змінні зумовлюють змістове наповнення, добір форм та методів неперервного професійного розвитку.

Виокремлено форми післядипломної освіти та підвищення кваліфікації: ті, що відбуваються безпосередньо в освітніх закладах, де працюють учителі (колегіальне спостереження уроків, менторинг і оцінка діяльності окремих вчителів, самооцінка та ін.); форми, що відбуваються поза межами освітнього закладу (участь у наукових та методичних конференціях і семінарах, приєднання до локальних або регіональних мереж учителів, залучення до вчительських асоціацій та організацій та ін.), ті, що організовуються поза межами шкільного середовища на вищому рівні (короткі курси підвищення кваліфікації, участь у процесах моніторингу якості освіти, відвідування літніх та зимових шкіл підвищення професійної майстерності та ін.).

6. Визначено специфіку використання інноваційних підходів і технологій у процесі неперервної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу: використання міждисциплінарного підходу, дистанційного навчання, симуляційного навчання, мікронавчання, програмованої інструкції, командного навчання, наукових досліджень вчителів та ін. Визначено, що успішна реалізація цих підходів тісно пов'язана з використанням інформаційно-комунікаційних технологій як у додипломній, так і в післядипломній освіті вчителів англійської мови.

Виявлено, що інформаційно-комунікаційні технології, які використовуються в освітньому процесі під час професійної підготовки вчителів, поділяються на дві групи: оф-лайн технології і засоби (художній і документальний кінематограф, лінгафонні лабораторії, ноутбуки, планшети та ін.) та он-лайн технології і ресурси (он-лайн класи, YouTube, системи дистанційного навчання, он-лайн блоги, програми відеозв'язку, мобільні телефони з додатками Web 2.0 та ін.). Серед основних напрямів роботи з використання інформаційно-комунікаційних технологій в європейських ЗВО у процесі додипломної освіти виділено: розробку електронного супроводу аудиторних занять; апробацію електронних засобів навчання; роботу з тестовими програмами; використання он-лайн ресурсів, зокрема масових відкритих он-лайн курсів, освітніх платформ, баз даних та словників; роботу в системі дистанційного навчання.

Досліджено європейський досвід використання інноваційних підходів і форм у процесі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, який передбачає різноманітні ідеї і підходи, що дозволяють по-новому та результативно реалізовувати зміст освіти. Виокремлено такі інноваційні форми: наукові дослідження вчителів у процесі освітньої діяльності, використання сучасних веб-технологій, актуальні підходи до самонавчання, використання циклу «спостереження – зворотній зв'язок». З'ясовано, що контекст використання інноваційних підходів у післядипломній освіті та підвищенні кваліфікації вчителів англійської мови значно ширший, проте означені підходи є найактуальнішими на сучасному етапі розвитку європейської системи післядипломної освіти.

7. Здійснено порівняльний аналіз організації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні та європейських країнах на основі системного підходу до дослідження освіти. Виокремлено та охарактеризовано ключові складові систем неперервної освіти вчителів англійської мови як в Україні, так і в країнах Європейського Союзу, з подальшим порівнянням

їхніх основних характеристик. Виділено основні спільні (існування системи багаторівневої педагогічної освіти; реалізація професійної підготовки вчителів англійської мови у системі вищої освіти; постійний перегляд курикулумів базової педагогічної освіти відповідно до актуальних потреб шкільної практики; реалізація ідей неперервної професійної освіти та неперервного професійного розвитку вчителів англійської мови та ін.) й відмінні (в український системі професійної освіти вчителів все ще зберігається традиційна система авторитарного навчання, в той час, як в європейській системі освіти спостерігаємо протилежне; фінансування системи професійної підготовки вчителів в країнах ЄС відбувається як державою, так і незалежними організаціями, фондами та випускниками ЗВО, в той час як в Україні фінансування здійснюється або державою, або самими здобувачами освіти; в системі неперервної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС постійно проводиться удосконалення ефективності роботи вчителів, в Україні такий процес часто має формальний характер та ін.) характеристики, що постали підґрунтям для укладання рекомендацій щодо можливостей залучення європейського досвіду в українську систему неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

На основі порівняльного аналізу, емпіричних даних та результатів моніторингу сформульовано рекомендації, які передбачають перспективні напрями щодо вдосконалення національної системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови на додипломному (розвиток стратегічного партнерства і мережевої взаємодії українських і європейських ЗВО-партнерів; створення умов для мобільності майбутніх вчителів англійської мови; запровадження програми відбору до професії вчителя англійської мови; активне впровадження інноваційного навчання у практику української педагогічної освіти та ін.) та післядипломному (поліпшення функціонування післядипломної педагогічної освіти; участь регіональних методичних об’єднань вчителів англійської мови у моніторингу професійних вимог до

вчителя англійської мови; впровадження програми «Вступ до професії вчителя англійської мови» з періодами «входження у професію» та «супроводу» молодого вчителя та ін.) рівнях, які покликані модернізувати національну систему неперервної освіти вчителів англійської мови відповідно до сучасних світових тенденцій розвитку й функціонування освітніх систем.

Здійснене дослідження не вичерпує комплекс проблем неперервної професійної освіти вчителів англійської мови і відкриває перспективи подальших наукових розвідок у таких напрямах: модернізація змісту професійної освіти вчителів на бакалаврському, магістерському і докторському рівнях; створення і реалізація освітніх програм полікультурного спрямування на всіх рівнях неперервної освіти; впровадження технологій дистанційного навчання у фахову підготовку майбутніх вчителів англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах: пер. с англ. – Москва: Советское радио, 1974. 270 с.
2. Алексюк А. Неолібералізм у педагогіці (фундаментальність праці про методи навчання). *Освіта.* 1995.
3. Англо-український словник освітньої лексики: близько 4 000 слів і словосполучень / уклад. Лариса Вергун. Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. 184 с.
4. Андрущенко В. П., Бондар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття. *Вища освіта України*. 2009. № 4. С. 17–23.
5. Аніщенко В., Падалка О. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 6. С. 103–107.
6. Антипова Е. К вопросу профессиографии образования современного учителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*: зб. наук. праць / МОН України, МО АРК, КДГІ / ред.: О. В. Глузман, М. Я. Ігнатенко. Київ: Педагогічна преса, 2000. Вип. 2, ч. 1. С. 69–71.
7. Антоненко О. В. Підготовка вчителів іноземних мов у Чеській Республіці у світлі реформування вищої освіти Європи. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 24. С. 91–96.
8. Арнаутова В. Масові комунікації як культурний феномен глобалізації. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2009_21/Gileya21/F17.pdf. (дата звернення: 13.05.2018).
9. Архипова С. П. Соціально-педагогічні перспективи розвитку єдиної системи неперервної освіти на порозі XXI століття. *Вісник Черкаського університету. Серія: Психолого-педагогічні науки*. Черкаси, 1998.

Вип. 8. С. 3–8.

10. Асмолов А. Г. Психология личности. Москва: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
11. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. Москва: Политиздат, 1981. 432 с.
12. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю.Бабанский. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
13. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Москва, 1997. С. 60.
14. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах). 2-е изд., перераб. и доп. Киев: Рад. шк., 1983. 283 с.
15. Базова В. І. Організаційні засади у підготовці викладачів іноземних мов у ВНЗ Німеччини в умовах Болонського процесу. *Вісник післядипломної освіти*: зб. наук. праць. Київ, 2011. Вип. 5 (18). С. 9–18.
16. Баркасі В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). Одеса, 2004. 21 с.
17. Бахов І. С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 420 с.
18. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.): теорія і практика: монографія / Уманський. держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Сочинський, 2017. 342 с.
19. Безлюдна В., Безлюдний Р. Оновлення змісту методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/10279/1/Onovlenna_-zmistu.pdf (дата звернення: 24.01.2019).
20. Безлюдний О. І. До питання розвитку умінь і навичок усного й

писемного мовлення в студентів немовних спеціальностей. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 1. С. 23–29.

21. Безлюдний О. І. Соціально-педагогічні основи сімейного виховання в Сполучених Штатах Америки та Україні: порівняльний аналіз: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2013. 40 с.
22. Безлюдний О., Комар О. Післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу: фактори та тенденції розвитку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. / редкол.: Товканець Г. В. (голов. ред.) [та ін.]. Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. Вип. 1 (7). С. 219–222.
23. Безперервний професійний розвиток учителів. URL: http://ngschool teacher.wixsite.com/cpdinsett (дата звернення: 23.04.2018).
24. Белканов Н. А. Введение в сравнительную педагогику: учебное пособие. Алматы: РИК, 1994. 210 с.
25. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. Москва: Педагогика, 1989. 607 с.
26. Берталанфи Л. Системный подход. *Мир философии*: в 2 ч. Москва: Политиздат, 1991. Ч. 1. С. 286–296.
27. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор. *Исследования по общейтеории систем*: сб. переводов / общ. ред. и вст. ст. В. Садовского и Б. Юдина. Москва: Прогресс, 1969. С. 23–82.
28. Бех І. Наукові засади створення особистісно-орієнтованих виховних технологій. *Початкова школа*. 1997. № 9. С. 4–8.
29. Биндас О. М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов магістерського рівня в університетських коледжах педагогічної освіти Австрії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Полтавський нац. пед. ун-т ім.

В. Г. Короленка. Полтава, 2016. 252 с.

30. Біла книга національної освіти України / Алєксєєнко Т. Ф., Аніщенко В. М., Балл Г. О. та ін.; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. Київ: Інформаційні системи, 2010. 342 с.
31. Білецька І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Умань, 2014. 494 с.
32. Блаумберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 270 с.
33. Бодалев А. А. Личность и общение. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
34. Болдирєв К. Основні засоби формування професійної компетентності викладача іноземної мови. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/13795 (дата звернення: 02.02.2018).
35. Бондар Г. О. Інноваційні технології, методи й засоби формування гуманістичного світогляду майбутнього вчителя у процесі вивчення дисципліни «Іноземна мова». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: науково-педагог. журнал / СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. № 3 (47). С. 323–328.
36. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. 352 с.
37. Бондарчук Н. О. Державна політика Чехії в галузі освіти: стан і тенденції розвитку: дис. ... канд. наук з держ. управління: 25.00.02 / Акад. муніципального управління. Київ, 2008. 198 с.
38. Бочарникова Т. Особливості професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 36. С. 21–25.
39. Бражник Е. И. Особенности методов сравнительных педагогических исследований. *Исследовательская культура: методы, приемы,*

процедуры. Санкт-Петербург: РГПУ, 2005. С. 47–53.

40. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований: электронный научно-педагогический журнал, январь-июнь, 2005. URL: http://www.emissia.org/offline/2005/975.html (дата звернення: 22.22.2018).
41. Британська система освіти. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en (дата звернення: 23.08.2018).
42. Буровицька Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів. 2016. Вип. 133. С. 23–26.
43. Бутенко А. Глобализация: сущность и современные проблемы. *Социально-гуманитарные знания*. 2002. № 3. С. 3–18.
44. Василюк А. Педагогічна практика в системі професійно-педагогічної підготовки вчителів у Польщі. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. Вип. 29 (2). С. 41–49.
45. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід. Харків: Скорпіон, 2000. 119 с.
46. Вдовина И. С. Морис Мерло-Понти: интерсубъективность и понятие феномена. URL: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/hp/hp1/5.pdf. (дата звернення: 22.04.2017).
47. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
48. Великий толковий соціологічний словник. URL: https://gufo.me/dict/social_dict (дата звернення: 21.08.2017).
49. Вербицкий А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1989. 127 с.
50. Веряев А. А., Шалаев И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства. *Педагог*.

1998. № 4. С. 3–12.

51. Винер Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине. Москва: Советское радио, 1998. 327 с.
52. Вища освіта у Франції. URL: https://vyvchay.com/higher-education-france (дата звернення: 10.06.2018).
53. Воєвутко Н. Ю. Сучасні тенденції університетської освіти в умовах соціально-економічних трансформацій в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 24–27.
54. Вознюк Л. Організаційно-педагогічні засади розвитку професійної компетентності менеджерів шкільної освіти у системі післядипломної педагогічної освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* Кіровоград, 2013. Вип. 122. С. 88–92.
55. Войналович О. О. Глобалізація і розвиток сучасної освіти в Україні. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету*: зб. наук. праць звітно-наукової конф. викладачів університету за 2013 рік, 4-6 лютого 2014 року / уклад.: Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 184–186.
56. Вульфсон Б. Л. Проблемы европейского воспитания. *Педагогика*. 2000. № 2. С. 71–81.
57. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе. Москва: Изд-во УРАО, 1999. 204 с.
58. Вчителі англійської – агенти змін. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/teach/teacher-development/english-teachers-change-agents (дата звернення: 15.09.2018).
59. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика-Пресс. 1996. 215 с.
60. Гаганова О. Поликультурное образование в США: теоретические основы

и содержание. *Педагогика*. 2005. № 1. С. 86–96.

61. Гаєвська Л. Глобалізація і проблеми освіти. Соціум. Наука. Культура: матеріали наук. інтернет-конференції, (26-28 січня 2010 р. Київ). URL: http://intkonf.org/kandpednauk-gaevska-la-globalizatsiya-i-problemi-osviti/ (дата звернення: 30.04.2018)
62. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». Москва: Наука, 1965. 207 с.
63. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 3 т. Москва: Мысль, 1975. Т. 3. 471 с.
64. Глазиріна В. М., Десятов Т. М., Кузьмінський А. І., Прокопенко Л. І. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / за ред. А. І. Кузьмінського. Черкаси: РВВ ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. 112 с.
65. Глобалистика: энциклопедия / автор-составители: И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. Москва: Диалог, 2003. 1328 с.
66. Глобалізація сучасного світового господарства: сутність та основні ознаки процесу. URL: [http://osvita.ua/vnz/reports/international-relations/19136/ (дата звернення: 10.02.2018)
67. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції: монографія. Херсон: Айлант, 2009. 224 с.
68. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця: Вінниця, 2008. 278 с.
69. Горбунова Л. Освіта в умовах поліетнічного суспільства. *Вища освіта України*. 2002. № 4. С. 8–15.
70. Гордиенко Н. Е. Подготовка учителей во Франции (современное состояние и актуальные проблемы). Новые методики преподавания французького языка как иностранного: монография. Лилль: Atelier National de reproduction des theses, 2009. 497 с.

71. Гордієнко М. Професійна підготовка дорослих у контексті ціложиттєвого навчання. *Вісник Запорізького національного університету.* Запоріжжя, 2010. № 2 (13). С. 151–155.

72. Гохберг О. С. Проблема разработки и реализации гибких педагогических технологий обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Славянск, 1995. 148 с.

73. Гузій Н. В. Особистісно-орієнтовані технології дидаскалогічної підготовки майбутнього педагога: методичний посібник. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 46 с.

74. Гуревич П. С. Культурология. Москва: Знание, 1998. 288 с.

75. 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.

76. Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти: монографія Луцьк: Ред.-вид. відділ «Вежа» Волинського держ. ун-ту імені Лесі Українки, 1999. 278 с.

77. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования. Москва: Логос, 2001. 224 с.

78. Давыдов В. В. Анализ структуры мыслительного акта. *Доклады Академии педагогических наук РСФСР*. Москва, 1960. № 2. С.14–32.

79. Демида Б., Сагайдак С., Копил І. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір. URL: http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/10662/1/14.pdf (дата звернення: 15.11.2018).

80. Денисов М. К. Интегрированное обучение иностранному языку и культуре в контексте глобального образования (на старшем этапе в школах с углубленным изучением немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2003. 218 с.

81. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). Київ: Райдуга, 1994. 62 с.

82. Деркач С. П. Професійна підготовка вчителів англійської мови у ВНЗ Польщі й України: компаративний аналіз. *Порівняльно-педагогічні студії.* 2011. № 1 (17). С. 153–159.

83. Деркач С. П. Професійна підготовка вчителів англійської мови в Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 20 с.

84. Джуринский А. Н. Интернационализация высшего образования в современном мире. *Педагогика*. 2004. №3. С. 83–92.

85. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития. *Педагогіка*. 2002. № 10. С. 93–96.

86. Дзевицька Л. С. Підготовка вчителів німецької мови в вищих педагогічних навчальних закладах Австрії: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2014. 209 с.

87. Дивак В. В. Професійне становлення методистів у закладах післядипломної освіти педагогічних працівників: автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ, 1999. 20 с.

88. Діордіященко О. Формування професійної компетентності вчителя іноземних мов на сучасному етапі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки*. 2010. Вип. 89 (2). С. 290–294.

89. Дмитриев Г. Многокультурное образование. Москва: Народное образование, 1999. 208 с.

90. Довгополова Л. Формирование профессиональных компетенции студентов с использованием образовательного потенциала социокультурного пространства. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsii-studentov-s-ispolzovaniem-obrazovatelnogo-potentsiala-sotsiokulturnogo-prostranstva (дата звернення: 13.06.2018).

91. Дрожжина Т. В. Євроінтеграційні процеси в освіті. Чеський досвід. *Управління школою*. 2009. № 11. С. 24–27.

92. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка

майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

93. Дюк В. А. Обработка данных на ПК в примерах и задачах. Санкт-Петербург: Питер, 1997. 240 с.
94. Евдокимова М. И. Воспитательный потенциал урока иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 4. С. 7–9.
95. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
96. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. 2-ге вид. Харків: Основа, 2012. 176 с.
97. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва]. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
98. Загвязинский В. И Методология и методика дидактического исследования. Москва: Педагогика, 1982. 160 с.
99. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва: Педагогика, 1987. 159 с.
100. Загоруйко Л. О. Періоди розвитку польської іншомовної освіти. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2015. № 1 (23). Ч. 2. С. 15–20.
101. Закаулова Ю. В. Компетентність як невід’ємна складова професійної освіти сучасного фахівця. *Генерация новых идей для научной работы*: материалы XXVIII Международной научно-практической конференции по философии, филологическим, юридическим, педагогическим, экономическим, психологическим, социологическим и политическим наукам, (г. Горловка, 13–14 декабря 2012 г.). Горловка: Пантюх Ю. Ф., 2012. С. 47–51.
102. Закон України «Про вищу освіту». URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page5/ (дата звернення: 08.09. 2018).
103. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні

матеріали / Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В. та ін. Київ: Центр, 2017. 83 с.

104. Зейгарник Б. В. Патопсихология. Москва: Изд-во Московского ун-та, 1986. URL: http://www.psy.msu.ru/people/zeigarnik/index.html (дата звернення: 10.06.2018).
105. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2006. 4 мая. URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm. (дата обращения: 24.05.2018).
106. Зорочкіна Т. С. Професійна підготовка вчителя в системі педагогічної освіти у Великій Британії / Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences, Черкаси, 2018. (5).
107. Зубко А. М. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: монографія. Херсон: Айлант, 2006. 124 с.
108. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
109. І Всеукраїнська виставка-презентація «Післядипломна педагогічна освіта в контексті сучасних цивілізаційних змін». URL: http://naps.gov.ua/ua/press/releases/658/ (дата звернення: 24.11.2018).
110. Іванова В. В. Формування готовності майбутнього вчителя математики до творчої професійної діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 212 с.
111. Іванюк І. Міжнародні підходи до визначення поняття полікультурної компетентності в сучасній педагогічній науці. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару (3 квіт. 2014 р., м. Київ): [у 2 ч.]. Ч. 1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова) та ін. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 140–146.
112. Кабанова Л. Поликультурное образование как средство подготовки молодежи к жизни и успешной деятельности в условиях

многокультурного социума. *Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки*. 2012. № 3 (1). С. 65–70.

113. Каган М. С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. Москва: Изд-во полит. лит., 1988. 317 с.
114. Каган М. С. Философия культуры. Санкт-Петербург: Питер, 1996. 415 с.
115. Калінін В. О. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 131–149.
116. Калюжна Т. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2013. № 4. С. 32–37.
117. Клир Д. Системология. Автоматизация решения системных задач. Москва: Радио и связь, 1990. 544 с.
118. Клясен Н. Л. Діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах модернізації освітньої галузі в Україні. *Післядипломна освіта в Україні.* 2014. Вип. 2. С. 10–13.
119. Кміть О. Зміст професійної компетентності вчителя англійської мови дошкільного навчального закладу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2014. Вип. 119. С. 59–97.
120. Козак Т. М. Організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах III–IV рівнів акредитації: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дрогобицький держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2007. 278 с.
121. Козубовська І. В., Леврінц М. І. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Угорщині. *Порівняльна професійна педагогіка* / голов. ред. Н. М. Бідюк. Київ; Хмельницький: ХНУ, 2011. Вип. 1. С. 127–135.

122. Колесниченко Н. Ю. Іншомовна педагогічна освіта Німеччини в умовах євроінтеграції: стан і проблеми модернізації. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки.* Кіровоград, 2013. Вип. 121 (1). С. 75–80.

123. Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособ. для вузов. Москва: Академия, 2000. 259 с.

124. Комар О. А, Комар О. С. Теорія і практика застосування інноваційних інтерактивних технологій навчання в руслі концепції розвитку педагогічної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [голов. ред. М. Т. Мартинюк]. Умань: Візаві, 2018. Вип. 1. С. 130–140.

125. Комар О. С. Безперервний професійний розвиток вчителя англійської мови на різних етапах кар'єри. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії:* збірник тез доповідей Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 224–226.

126. Комар О. С. Вчитель іноземної мови нового покоління: європейський досвід. *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст*: матер. Міжнар. наук. конф. (25–26 травня 2017 р.) Умань: Візаві, 2017. Ч.1. С. 192–194.

127. Комар О. С. Динамічні аспекти безперервного професійного розвитку вчителів англійської мови в європейському контексті. *Начальное образование: проблемы и решения*: материалы II Междунар. научно-практ. конф. Наманган, НамГУ, 2019. С. 80–87.

128. Комар О. С. До проблеми професійної підготовки вчителів англійської мови в Україні. *World Science Multidisciplinary Scientific Edition*. 2017. № 12 (28). Vol. 3. P. 36–37.

129. Комар О. С. Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки вчителів англійської мови. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: збірник тез доповідей Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 182–184.

130. Комар О. С. Досвід участі в програмі академічної мобільності Erasmus Mundus крізь призму принципів неперервної освіти. *Неперервна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*: матер. Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (24 квітня 2015 р. м. Умань). Умань: Жовтий О. О., 2015. С. 53–55.

131. Комар О. С. Євроінтеграційні процеси та концепція підготовки вчителя англійської мови нового покоління. *Наукові записки*: [збірник наук. статей] / упоряд. Л. Л. Макаренко. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. CXXXV (135). С. 160–170.

132. Комар О. С. Європейський простір післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 8 (82). С. 157–168.

133. Комар О. С. Інноваційний аспект полікультурності у підготовці вчителів англійської мови. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст:* матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (28 вересня 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. С. 122–125.

134. Комар О. С. Інноваційний аспект використання сучасних веб-технологій у підготовці вчителів англійської мови. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (18–19 квітня 2019 р. м. Умань). Умань: Візаві, 2019. Ч. 2. С. 8–10.

135. Комар О. С. Мобільність вчителів англійської мови як важлива складова неперервної освіти та професійного розвитку. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії:* збірник

тез доповідей II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 144–145.

136. Комар О. С. Моделі, методи і форми професійної підготовки вчителів англійської мови у країнах ЄС. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* / [голов. ред. І. І. Демченко]. Умань: Візаві, 2019. Вип. 2 (20). С. 82–89.
137. Комар О. С. Навчання англійської мови в контексті глобалізації освіти: перспективи й орієнтири. *Мова і світ: сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій* школі: збірник матер. IV Всеукр. наук.-практ. вебінару, (29 листопада 2017 р.). Житомир: Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка, 2017. С. 59–61.
138. Комар О. С. Неперервна професійна освіти вчителів англійської мови в умовах євроінтеграції. *Тенденції сучасної підготовки майбутніх вчителів початкової школи:* матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (18–19 жовтня 2018 року). Умань: Візаві, 2018. С. 91–93.
139. Комар О. С. Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови в Україні та Європейському Союзі: ключові аспекти в порівняльному контексті. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [голов. ред. О. І. Безлюдний]. Умань: Візаві, 2019. Вип. 1. С. 55–62.
140. Комар О. С. Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу: теорія і практика: монографія. Умань: Сочінський М. М., 2019. 376 с.
141. Комар О. С. Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови: дидактичні підходи. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 15. С. 248–255.
142. Комар О. С. Організаційно-змістові характеристики додипломної освіти вчителів англійської мови в Європейському Союзі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* / [голов. ред. І. І. Демченко]. Умань: Візаві, 2019. Вип. 1 (19). С. 80–86.

143. Комар О. С. Організація педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови: португальський досвід. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі*: матеріали II Міжнар. конгресу, (18–21 травня 2017 року, м. Одеса) / Південноукраїнський нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса: Гельветика, 2017. С. 167–168.

144. Комар О. С. Основные понятия и термины непрерывного профессионального образования учителей английского языка: европейский контекст. *The Scientific Heritage*. Budapest, 2019. № 32 (P. 3). С. 14–16.

145. Комар О. С. Особливості змісту і форм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови в Європейському Союзі. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2018. № 12. С. 37–43.

146. Комар О. С. Особливості системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси, 2019. №1. С. 124–130.

147. Комар О. С. Полікультурний контекст професійної освіти вчителів англійської мови в європейських країнах. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / [редкол.: О. І. Безлюдний (голов. ред.) [та ін]. Умань: Візаві, 2018. Вип. 58. С. 269–279.

148. Комар О. С. Потенціал навчальної дисципліни «Англійська мова» у контексті глобальної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [голов. ред. М. Т. Мартинюк]. Умань: Візаві, 2017. Вип. 2, ч. 2. С. 93–102.

149. Комар О. С. Продуктивна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань: Жовтий О. О., 2010. Вип. 34. С. 21–27.

150. Комар О. С. Складові неперервної професійної підготовки вчителів англійської мови в контексті глобалізації освіти. *Педагогіка формування*

творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) [та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 55 (108). С. 202–210.

151. Комар О. С. Стан дослідження проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в європейських країнах. *International Independent Scientific Journal*. Krakow, 2019. № 2. Vol. 1. С. 46–50.
152. Комар О. С. Тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* / редкол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко [та ін.]. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 166. С. 113–117.
153. Комар О. С. Фактори формування змісту професійної підготовки вчителів англійської мови. *Austria Science Journal* . 2019. № 25. Vol. 1. С. 27–29.
154. Комар О. С. European Union Policy Concerning Organization of Lifelong Education. *Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Умань: Жовтий О. О., 2014. С. 49–51.
155. Кон И. Категория «Я» в психологии. *Психологический журнал*. 1981. № 3, Т. 2. С. 25–38.
156. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директорам школ о системах и системном подходе: учеб. пособ. Челябинск: Челябинский гос. пед. институт, 1986. 135 с.
157. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір: наказ МОН № 988 від 31.12.04 року. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/ (дата звернення: 03.04.2018).
158. Концепція мовної освіти в Україні. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/

132/13252/Concept_L_education.doc (дата звернення: 18.01.2019).

159. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2018/03/13/kontseptsiya-pedosviti-pislya-kolegii-03-18.doc

160. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні. *Матеріали Всеукраїнського з'їзду працівників освіти (секція «Післядипломна освіта»).* Київ: ЦІППО, 2001. С. 4.

161. Костікова І. І. Професійна самореалізація педагога у процесі інтерактивного навчання учнів англійської мови. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова.* 2018. Вип. 30 (40). С. 124–128.

162. Костюк Г. С. Навчання і психічний розвиток учнів. *Психологічна наука, вчитель, учень*. Київ. 1979. С. 25–26.

163. Кошарна Н. В. Управління освітою та якість підготовки учителів у Швеції. *Вища освіта України*. 2007. Додаток 3 (т.7): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти». С. 33–37.

164. Кошарна Н. В. Особливості підготовки вчителів англійської мови у загальноосвітніх навчальних закладах Швеції. *Філологічна освіта: досвід, проблеми, перспективи (іноземні мови та методика навчання)*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. Соколовської С. В. Київ: Вид-во Київ. ун-ту ім. Б. Грінченка, 2011. С. 101–106.

165. Кошарна Н. В. Педагогічна підготовка вчителя в умовах євроінтеграції освіти (на прикладі України і Швеції). *Матеріали міжнародного форуму фахівців у галузі освітніх вимірювань*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 96–97.

166. Красовська О. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. *Вісник Академії митної служби України. Серія: Економіка*. Київ, 2011. № 2. С. 102–109.

167. Кремень В. Г. Інновація – alter ego глобалізації. *Рідна школа*. 2011. № 3.

С. 3–8.

168. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота, 2003. 216 с.
169. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 2–6.
170. Кремень В. Г. Освіта в структурі цивілізаційних змін. *Вища освіта України*. 2011. №1. С. 8–11.
171. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в Республіці Польща: структура та зміст. *Неперервна професійна освіта за кордоном*. 2013. Ч. 5. С. 127–133.
172. Крисюк С. В. Становлення і розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944–1995 рр.). Львів, 1997.
173. Кричковська Х. Особливості базової університетської підготовки вчителя в Італії (кінець XX – поч. XXI ст.). *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна*. Львів, 2008. Вип. 24. С. 217–224.
174. Крылов В. Ю. Особенности психологических систем и методы их исследований. *Психологический журнал*. 1997. Т. 18. № 1. С. 31–37.
175. Кузнецова О. Ю. Організація і зміст підготовки викладачів іноземних мов у країнах Європейського Союзу. URL: http://dspase.nlu.edu.ua/bistream/123456789/12505/1/Kuznecova123-126.pdf. (дата звернення: 24.05.2018).
176. Кузнецова О. Ю. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у Європейських країнах. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. № 47. С. 66–70.
177. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель: Изд-во Гомельского гос. ун-та, 1996. 57 с.
178. Кузьмінський А. І Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 433 с.

179. Курикулум підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань: 01. Педагогічна освіта: зб. робочих навчальних програм / заг. ред. Т. М. Сорочан; наук. ред., упорядкування: В. В. Сидоренко, М. І. Скрипник. Київ: ЦІППО, 2017. 447 с.
180. Лащихіна В. Порівняльна характеристика професійних компетенцій сучасного вчителя у Франції і Великобританії. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 1 (38). С. 93–96.
181. Левківський К. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. *Вища школа*. 2010. № 1. С. 5–14.
182. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів: наукове видання / пер. з польської. А. Івашко. Київ; Москва: Рената, 2011. 119 с.
183. Левченко Т. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція: монографія. Вінниця: Нова книга, 2007. 656 с.
184. Левченко Т. Концепція неперервної освіти у світовому контексті. URL: http://lib.chdu.edu.ua/pdf/metodser/111/2.pdf (дата звернення: 13.09.2017).
185. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е перераб. изд. Москва: Высшая школа, 1991. 223 с.
186. Леонтьев А. А. Психология общения. Москва: Смысл, 1997. 365 с.
187. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1990. 186 с.
188. Лещенко М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежем (на матеріалах Великобританії, Канади, США): дис. … доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 1996. 382 с.
189. Лиферов А. П. Глобальное образование – путь к интеграции мирового образовательного пространства. Москва: Педагогический поиск, 1997. 108 с.
190. Лобода О. Професійна підготовка педагогів іноземної мови у Республіці Болгарія. *Освітній простір України*. 2018. № 12. С. 25–29.

191. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – поч. XXI ст): монографія / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2009. 403 с.

192. Лощенова І. Розвиток ідеї полікультурного виховання в світовій педагогічній думці. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 1–2. С. 68–76.

193. Луговий В. І. Вища школа / МОН України. Київ: Знання, 2010. № 9. С. 15–24.

194. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.

195. Маркова О. Ю. Идеальные модели и реальность образовательного процесса (социально-филисофский анализ): автореф. дис. … д-ра философских наук. Санкт-Петербург, 2001. 35 с.

196. Мартинов А. Ю. Маастрихтський договір. *Енциклопедія історії України*. Т. 6: Ла-Мі / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; НАН України. Інститут історії України. Київ : Наукова думка, 2009. 790 с.

197. Мельник Н. Моделі курикулуму в сучасній дошкільній освіті США. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. Вип. 3–4. С. 15–24.

198. Мешко Г. Вступ до педагогічної професії: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2010. 200 с.

199. Мирончук Н. М. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий освітній простір. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*: зб. наук. праць / за ред. С. С. Вітвицької, Н. М. Мирончук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 20–24.

200. Митина В. С. Развитие сравнительной педагогики в США. Москва, 1991. 93 с.

201. Михеев В. И. Методика получения и обработки экспертных данных в психолого-педагогических исследованиях. Москва: Изд-во ун-та Дружбы народов, 1986. 85 с.

202. Мільто Л. О. Методика розв’язання педагогічних задач: навч. посіб. 2-ге

вид., переробл. і допов. Харків: Ранок-НТ, 2004. 152 с.

203. Місечко О. Є. Готовність майбутніх учителів англійської мови до формування міжкультурної компетентності учнів: постановка проблеми. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. 2014 (№ 128). Р. 291–297.

204. Мови Франції. URL: https://uk.wikipedia.org/ (дата звернення: 15.04.2018).

205. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. Киев: Либідь, 1998. 233 с.

206. Мукан Н. Сучасні дослідження в галузі підвищення кваліфікації вчителі у системі неперервної професійної освіти англомовного світу. *Львівська політехніка*. 2007. № 586. С. 29–36. URL: http://vlp.com.ua/node/1038 (дата звернення: 05.03.2018).

207. Мушиньскі А. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання в центрах неперервної освіти Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04.Тернопіль, 2004. 20 с.

208. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посіб. / О. Г. Мороз та ін.; ред. О. Г. Мороз; НПУ ім. М. П. Драгоманова; Інститут вищої освіти АПН України. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. 338 с.

209. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf (дата звернення: 20.09.2018).

210. Нейман Д. Теория самовоспроизводящихся автоматов. Москва: Мир, 1971. 382 с.

211. Нелін Є. В. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителів Італії. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. / ред.: Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський: матер. міжнар. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих вчених «Психолого-педагогічні аспекти

формування управлінського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика», (21 жовтня 2015 р.). Харків: НТУ «ХПІ», 2015. Вип. 44 (48) С. 117–124. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/21663 (дата звернення: 28.09.2018).

212. Неперервна освіта. *Енциклопедія освіти* / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 580–582.

213. Ничкало Н., Зязюн І., Пухівська Л., Гузій Н. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи / АПН України; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти; Глухів. держ. пед. ун.-т. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. 234 с.

214. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-ге, випр. і перероб. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.

215. Нормативно-методичні положення по розробці освітньо-кваліфікаційної характеристики вищого навчального закладу. *Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні* / упоряд. В. Г. Небабін. Київ, 2000. Т. 11. С. 271–320.

216. Огарев Е. И. Непрерывное образование: основные понятия и термины: (тезаурус). Сант-Петербург: ГНУ ИОВ РАО, 2005. 148 с.

217. Олійник В. В. Безперервний професійний розвиток педагогів в умовах реалізації Національної стратегії післядипломної освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: www.slideshare.net/Kalachova/ss-10699650 (дата звернення: 27.09.2018).

218. Олійник В. В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації / В. Олійник та ін. Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. Київ, 2001. URL: http:www.programs_edu_ep_334_ua_sttp (дата звернення: 15.11.2018).

219. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе. Киев: Радянська школа, 1976. 184 с.

220. Оружа Л. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищому навчальному закладі. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*: збірник наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 12. С. 73–78.

221. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: (документи і матеріали 2003–2004) / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль: Вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка. 2004. 147 с.

222. Павленко В. В. Особливості підготовки майбутнього вчителя в Республіці Польща в контексті полікультурного підходу. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Вінниця; Київ, 2015. Вип. 82. С. 196–203.

223. Пассов Е. И. Содержание иноязычного образования как методическая категория. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 6. С. 13–23.

224. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев и др.; под ред. В. А. Сластёнина. Москва: Академия, 2004. 368 с.

225. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Ю. К. Бабанский и др.; под ред. Ю. К. Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.

226. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи / Н. Ничкало та ін.; АПН України; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти; Глухівський держ. пед. ун.-т. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. 234 с.

227. Педагогічна система А. Дистервега. URL: http://www.info-library.com.ua/books-text-503.html (Last accessed: 10.01.2019).

228. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / Андрущенко В. П. та ін.; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-тут історії та філософії педагогічної освіти, Кафедра педагогічної творчості. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 183 с.

229. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності. URL: http://osvita.ua/school/method/9170/ (дата звернення: 31.01.2018).

230. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv (дата звернення: 04.10.2018).
231. Підготовка вчителів іноземної мови у Німеччині: сучасний стан та перспективи. URL: https://eprints.oa.edu.ua/629/1/pidgotovka.pdf (дата звернення: 14.09.2018).
232. Післядипломна освіта України: сучасність і перспективи розвитку: наук.-метод. посібник / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. Київ: Міленіум, 2005. 230 с.
233. Подоляк Л., Карабаєва І. Уява продуктивна, репродуктивна та емоційна. *Початкова освіта*. 2001. № 20. С. 6–7.
234. Покроєва Л. Модель організації самоосвітньої діяльності педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*: наук.-метод. журнал / Рівнен. обл. Ін-т післядиплом. освіти, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. Рівне. 2014. № 2. С. 78.
235. Положення «Про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13 (дата звернення: 12.05.2017).
236. Положення про післядипломну освіту у сфері вищої освіти України: проект / Офіційний веб-сайт МОН України. URL: http://old.mon.gov.ua/ua/prviddil/1312/1421144886/1428566485/ (дата звернення: 13.06.2018).
237. Полонська Т. К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов учнів профільної школи. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 3. С. 76–80.
238. Попенко О. Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 1. С. 44–49.
239. Постригач Н. Розвиток неперервної педагогічної освіти Італії у XXI столітті. *International Scientific Journal. Серія: Педагогічні науки*. 2015.

№ 7. С. 31–35.

240. Примакова В. Перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 125. С. 159–161.

241. Примаченко І. Масові онлайн-курси – шанс для української освіти. URL: http://prometheus.org.ua/mooc_chance_for_ukrainian_education/ (дата звернення: 18.01.2018).

242. Про програму – Intel навчання для майбутнього в Україні. URL: http://www. http://iteach.com.ua/about/ (дата звернення: 10.01.2019).

243. Про стан підготовки викладачів іноземних мов для шкіл Української РСР: наказ № 310/23 від 3 березня 1949 р. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР.* 1949. № 5. С. 5–11.

244. Проект національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf. (дата звернення: 23.12.3018).

245. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні: автореф. … дис. д-ра пед. наук. Київ, 1999.

246. Процько Є. С. Навчання майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти Західної Європи: бельгійський досвід: монографія / МОН України, Уманський пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2018. 216 с.

247. Процько Є. С. Основні поняття дослідження проблеми професійної підготовки вчителів англійської мови в Бельгії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3. С. 128–139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_3_18 (дата звернення: 23.01.2019).

248. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.

249. Птушка А. Використання інтернету на заняттях з іноземної мови.

Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна. Острог, 2016. Вип. 60. С. 58–59.

250. Пуховська Л. П. Перспективи формування світового освітнього простору в XXI столітті. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2003. № 13. С. 16–18.
251. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. Київ: Вища школа, 1997. 179 с.
252. Пуховська Л. П. Тенденції в розвитку професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи (кінець XX ст.). *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1998. № 5. С. 253–261.
253. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині XX століття: автореф. дис. … докт. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 1998. 41 с.
254. Пушкин В. Г., Урсул А. Д. Информатика. Кибернетика. Интеллект. Кишенев: Штиница, 1989. 295 с.
255. Пшенична Л. Болонський процес у його генезисі та розвитку. *Актуальні проблеми державного управління*. 2009. № 1. С. 100–106.
256. Радкевич В. О. Мета і зміст професійної освіти і навчання: концептуальні засади. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Київ, 2010. С. 8–12.
257. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого учителя: монографія. Київ: Вища школа, 1997. 269 с.
258. Рашкевич Ю. Компетентнісний підхід у побудові освітніх програм. *Проект TUNING*. 18 с. URL: http:// erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsesu.html?download=31:kompetentnistnyi-pidkhid-y-pobudovi-osvitnikh-prohram&Start=20 (дата звернення:

20.01.2019).

259. Резолюції Ради Європейського Союзу. URL: https://www.consilium.europa.eu/en/european-council/conclusions/1992-1975/# (дата звернення: 15.02.2019).

260. Розанов В. О понимании. Опыт исследования природы, границ и внутреннего строения науки, как цельного знания. Москва: Танаис, 1995. 808 с.

261. Розенберг А. Я. Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів. *Матеріали звітної наукової конференції*, (5–6 березня 1998 р.). Київ, 1998. Ч. 1. 180 с.

262. Роляк А. О. Модернізація системи професійної підготовки вчителя Данії у другій половині XX століття: європейський контекст. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 10. С. 70–75.

263. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Москва: Изд-во Акад. Наук СССР, 1957. 328 с.

264. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1990. 720 с.

265. Саати Т. Принятие решений: метод анализа иерархий. Москва: Радио и связь, 1993. 315 с.

266. Савченко О. П. Вища педагогічна освіта України: актуальність інтеграційних процесів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ, 2012. Спец. вип. 10. С. 217–224.

267. Садовский В. Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития. *Системные исследования: методологические проблемы*. Москва: Наука, 1980. С. 29–54.

268. Самойлюкевич І. В. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до роботи у початковій школі: британський вимір. *Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за*

кордоном: монографія / за ред. І. В. Самойлюкевич. Житомир, 2012. С. 196–204.

269. Сартр Ж.-П. Жан-Поль Сартр и его философия. URL: http://www.grandars.ru/college/filosofiya/zhan-pol-sartr.html (дата звернення: 25.01.2019).
270. Сафонова І. О. Формування міжкультурної компетентності в іноземних студентів на аксіологічних засадах / Всеукраїнський університет імені В. Даля. URL: http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/3083/1/safon1.pdf (дата звернення: 19.01.2019).
271. Сахненко О. Економіка знань: світовий досвід та перспективи впровадження в Україні. *Інноваційна економіка*. № 7. 2013. С. 57–59.
272. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань: монографія. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. 80 с.
273. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. № 37. С. 38–42.
274. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
275. Сетров М. И. Основы функциональной теории организаций. Ленинград: Наука, 1972. 286 с.
276. Синенко С. Проблеми післядипломної освіти вчителів у країнах Західної Європи. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: зб. наук. праць. 2001. Вип. 4. С. 79–85.
277. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
278. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ: ЕКМО, 2011. 320 с.

279. Ситдикова Г. Особенности системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков в России и за рубежом. *Вестник Брянского госуниверситета*. 2016. № 1. С. 373–377.

280. Скрипник М. І. Актуальні проблеми теорії і практики післядипломної освіти керівних і педагогічних кадрів. *Матеріали звітної наукової конференції* (5–6 березня 1998 р.). Київ, 1998. Ч. 1. С. 41.

281. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2013. 576 с.

282. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика (Инновационная деательность). Москва: Магистр, 2003. 308 с.

283. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе. *Советская педагогика*. 1981. № 4. С. 76–84.

284. Сластенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Советская педагогика*. 1991. № 10. С. 81–89.

285. Словник іншомовних слів. URL: https://ev.vue.gov.ua/wp-content/uploads/2018/04/B2.pdf (дата звернення: 13.09.2017).

286. Смирнова О. А. Европейский мультилингвизм. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 3. С. 94–100.

287. Соловьев В. Духовные основы жизни. Москва: Ламартис, 2009. 28 с.

288. Соответствие высшего образования требованиям современности: по материалам Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию, (Париж, октябрь 1998) / подгот. к печати О. Попов. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 1998. № 12. С. 23–26.

289. Сорбонська декларація. URL: http://aau.edu.ua/up/docs/bologna/sorb_decl.pdf (дата звернення: 21.01.2018).

290. Спицнадель В. Н. Основы системного анализа: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Бизнес-пресса, 2000. 326 с.

291. Стандарти професійного розвитку вчителів. URL: https://www.gov.uk/government/publications/standard-for-teachers-professional-development (дата звернення: 21.08.2017).

292. Стрельченко Л. Особливості професійної підготовки вчителя англійської мови у вищих навчальних закладах Великобританії в контексті європейських вимог. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки* / редкол.: В. В. Радул та ін. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 121, ч. 1. С. 93–98.

293. Сулейманов Р., Шапірова Е. Використання інформаційних технологій і інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі підготовки інженерів-педагогів. К*омп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*. 2013. № 11. С. 139–144.

294. Сулим Н. Професійна підготовка майбутніх вчителів англійської мови в університетах Великобританії та Шотландії. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки.* Кіровоград, 2014. (№125). С. 197–201.

295. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ: учеб. пособ. Киев: МАУП, 2003. 368 с.

296. Сухомлинська О. В. Патріотизм як цінність поглядів на історію і сьогодення. *Шлях освіти*. 2010. № 2. С. 10–14.

297. Сучасний тлумачний словник української мови: 50 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків: ШКОЛА, 2006. 832 с.

298. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. Киев: Просвіта, 1996. 403 с.

299. Тен Э. Г. Формирование профессиональных компетенций современного учителя иностранного языка и культур. *Материалы международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – VI»*. Пятигорск: Изд-во Пятигорского гос. лингвистического ун-та, 2004.

С. 141–144.

300. Троценко В. Організаційно-педагогічні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури. *Рідна школа*. 2012. № 11. С. 47–50.
301. Угорська система освіти. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/hungary_en (дата звернення: 23.08.2018).
302. Украинцев Б. С. Самоуправляющие системы и причинность. Москва: Мысль, 1972. 254 с.
303. Управління якістю освіти / Войтенко В. І. та ін.; за заг. ред. А. О. Лавренюка. Хмельницький: Абетка НОВА, 2003. 184 с.
304. Федірчик Т. Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи: (теоретико-методичний аспект): монографія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. 448 с.
305. Философский словарь / под. ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. Москва: Политиздат, 1987. 590 с.
306. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.
307. Чередниченко Г. Культурологічний підхід до формування особистості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. URL: dspace.nuft.edu.ua (дата звернення: 23 04. 2018).
308. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. для вузов. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
309. Черньонков Я. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови. автореф дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2006. 20 с.
310. Човган І. В. Перспективи глобалізації вищої освіти України. URL: http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/politics/2011/162-150-17.pdf (дата звернення: 03.04.2018).
311. Шандрук С. І. Тенденції професійної підготовки вчителів у США:

[монографія]. Кіровоград: Імекс ЛТД, 2012. 496 с.

312. Шандрук С. І. Модернізація підготовки педагогічних кадрів: світовий досвід. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 155. С. 16–20.
313. Шандрук С. І. Професійна підготовка вчителів іноземних мов: реформування педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць / МОН України, Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, Ін-т педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський: Зволейко Д. Г, 2017. Вип. 23, ч. 2. С. 292–298.
314. Шаповалова Л. И. Становление европейской системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2007. 288 с.
315. Шевчук М. Обґрунтування поняття «Організаційно-Педагогічні Засади Діяльності Вищого Навчального Закладу». *Зб. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія: Педагогічні науки*. Полтава, 2016. № 66–67. С. 115–122.
316. Шерстюк Л. В. Організаційно-педагогічні засади навчання професійного іншомовного спілкування. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]. Серія: Педагогіка*. Миколаїв, 2009. Т. 108, Вип. 95. С. 150–154.
317. Шкільний вчитель нового покоління URL: http://www.britishcouncil.org.ua/teach/projects/presett (дата звернення: 15.06.2017).
318. Щедровицкий Г. П. Синтез знаний: проблемы и методы. *Избранные произведения*. Москва: Наука, 1997. С. 634–666.
319. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология / под ред. А. А. Пископпеля, В. Р. Рокитянского, Л. П. Щедровицкого. Москва: Изд-во Школы Культурной Политики, 1997. 656 с.
320. Щудло С. Вища освіта у пошуку якості: quo vadis: монографія. Харків – Дрогобич: Коло, 2012. 340 с.

321. ЮНЕСКО. URL: https://en.unesco.org/ (дата звернення: 22.08.2017).

322. Янісів Ю. О. Модернізація вищої педагогічної освіти Польщі на початку XXI століття. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Вип. LXXIV. Херсон, 2016. С. 86–91.

323. Ярова О. Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець XX – XXI ст.): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2018. 410 с.

324. A comparative overview of teaching practice in Porto University (Portugal) and Uman State Pedagogical University (Ukraine) / T. Piontkovska. URL: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/2391/1/Teaching_%20practice%20.pdf (Last accessed: 12.09.2017).

325. A New System of Teacher Education: government Bill. 1999/2000:135 / Ministry of Education and Science in Sweden. *Swedish Government Bill. (1999/2000:135). En förnyad lärarutbildning.* Stockholm: Regeringen,2000.

326. Accord on the internationalization of education / Under the leadership of Kris Magnusson. ACDE, 2016. 13 p.

327. Acedo C. Internationalization of teacher education. *Prospects.* 2012. March 12. Vol. 42. Issue 1. P. 1–3.

328. Albion P. Web 2.0 in teacher education: two imperatives for action. *Computers in the Schools*. 2008. Vol. 25(3/4). P.181–198.

329. Ali S. M. Al-lssa. Qualities of the professional English language teacher educator: Implications for achieving quality and accountability. *Cogent Education*. 2017. Vol. 4. Issue 1. P. 2–17.

330. Anderson P. L., Baker B. K. A case-based curriculum approach to special education teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*. 1999. Vol. 3 (22). P. 92–188.

331. Anwaruddin S. M. Web 2.0 and language learners' motivation: an action research study. *Canadian Journal of Action Research*. 2013. Vol. 14/1. P. 51–68.

332. Ariza R. P., Del Pozo R. M., Toscano J. M. Conceptions of school-based teacher-educators concerning ongoing teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2002. № 18. P. 305–321.

333. Arnove R. Introduction: Reframing Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local. *Comparative Education.* 2007. P. 1–20.

334. Asik A. et al. ICT integration in English language teacher education: insights from Turkey, Portugal and Poland. URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2019.1588744?journalCode=ncal20 (Last accessed: 21.01.2019).

335. Aydin H., Aslsn D., Tonbuloglu B. Teachers' Awareness of Multicultural Education and Diversity in School Settings. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2016. Issue 64, 2016, P. 1–28.

336. Babai S. H., Sadeghi K. Characteristics of an effective English language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English. *English Language Teaching*. 2009. Vol. 2(4). P. 130–143.

337. Baishakhi B., Kamal D. Role of ICT in 21st Century's Teacher Education. *International Journal of Education and Information Studies*. 2016. Vol. 6, Num 1. P. 1–6.

338. Baker D. P., Letendre G. K. National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling. California: Stanford University Press, 2005. 216 p.

339. Banks J. A. An Introduction to Multicultural Education. 3rd ed. Boston; London: Allyn and Bacon, 2000. 160 p.

340. Banks J. A. Multicultural education characteristics and goals. *J. A. Banks, A. M. Banks. Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, 1989. P. 25–28.

341. Banks J. A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*. 1993. Vol. 19. P. 3–49.

342. Banks J. A. Race, Knowledge Construction, and Education in the USA:

Lessons from history. *Race, Ethnicity & Education*, 2002. Issue 1. Vol. 5 (1). P. 7–27.

343. Barnes C. J. Preparing pre-service teachers to teach in a culturally responsive way. *The Negro Educational Review*. 2006. Vol. 57(1–2). P. 85–100.
344. Basal A. Whys and Hows of Technology Integration into Language Teacher Education. Speech presented at the FELT 7th Conference. İstanbul, Turkey, 2004.
345. Bezlyudniy O., Komar O., Komar O. Training. Theory and Methodology of the Use of Training Forms. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 2019. № 3 (15). P. 3–7.
346. BFUG Working group on Mobility and Internationalisation, 2015. Reportofthe 2012–2015 BFUG Working group on Mobility and Internationalisation. [pdf] Available at URL: http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/7/MI_WG_Report_613717.pdf (Last accessed: 14.10.2018).
347. Bhaskar R. Scientific realism and human emancipation. London: Verso, 1986. 308 p.
348. Biesta G. Evidence-based education: benefits and challenges why «what works» won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*. 2007. Vol. 57, 1. P. 1–22.
349. Biesta G. J. Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy. New York: Routledge, 2010. 149 p.
350. Bleszynska K. Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 2008. XIX, 6. P. 537–545.
351. Bolam R. Creating and sustaining effective professional learning communities / Bolam R. et al. *Research Report*. London: DFES and University of Bristol, 2005. P. 637.
352. Borg S. Language teacher research engagement. *Language Teaching*. 2010. Vol. 43 (4). P. 391–429.
353. Borg S. Teacher research for professional development. *Innovation in English*

language teacher education / Edited by George Pickering and Professor Paul Gunashekar. New Delhi: British Council, 2015. P. 23–28.

354. Borg S. Teacher research in language teaching: a critical analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. XIII, 253 p.
355. Boutte G. Multicultural Education-Raising Consciousness. New York: Wadsworth Publishing Company, 1998. 340 p.
356. Bove C. et al. How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland / Bove C. et al. *European Journal of Education*. 2018. Vol. 53, Issue 1. P. 34–45.
357. Boyle B., Lamprianou I., Boyle T. A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvements*. 2005. Vol. 16. P. 1–27.
358. Bray M. Actors and Purposes in Comparative Education. *Comparative Education Research: Approaches and methods*. Hong Kong: Springer, 2007. P. 15–38.
359. Breathnach D. Reflections on Teaching Practice: exploring the perspectives of student teachers. *Oideas*. 2006. Vol. 52. P. 56–74.
360. Broad K., Evans M. A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers. Toronto: Canadian Ministry of Education, 2006. 102 p.
361. Brown A. Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*. 2009. Vol. 93(1). P. 46–60.
362. Brown E. Native and Non-native English Speaking ESL/EFL Teachers in Sweden: A Study on Students' Attitudes and Perceptions towards the Teaching Behavior of Native and Non-native English Speaking Teachers. URL: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:624579/FULLTEXT01.pdf

(Last accessed: 12.03.2018).

363. Bruch P. L., Higbee J. L. Reflections on multiculturalism developmental education. *Journal of College Reading and Learning*. 2002. 33(1). P. 77–90.
364. Buchberger F. Teacher education in Europe: Diversity versus uniformity. Galton M., Moon B. (eds.). *Handbook of Teacher Training in Europe*. London: Fulton, 2004. P. 14–51.
365. Budz J., Grabar T. College English. URL: http://www.jstor.org/stable/376464 (Last accessed: 15.02.2019).
366. Burbules N. C., Torres C. A. Globalization and Education. An Introduction. *Torres, N. B., Ed. Published in Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge, 2000. P. 1–26.
367. Burns A. Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners. New York: Routledge. 2010. 157 p.
368. Buryanek J. (ed.). Interkulturni vzdelavání*:* příručka nejen pro středoškolské pedagogy. Praha: Člověk v tísni společnost při ČT, o.p.s., 2002. 84 s.
369. Bustamante C., Moeller A. J. Exploring the unique case of a professional development program on Web 2.0 technologies for teachers of German. *CALICO Journal*. 2013. Vol. 30/1. P. 18–21.
370. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. 1997. 124 p.
371. Calabrese R., Dawes B. Early language learning and teacher training : a foreign language syllabus for primary school teachers. *Studidi Glotta didattica*. 2008. Vol. 1. P. 32–53.
372. Carter S. Integrity. University of Michigan Press, Basic Books, 1996. 277 p.
373. Carthew C. Classroom Observation. *L. Bell (Ed.) Appraising Teachers In Schools: A Practical Guide*. London: Routledge,1988. P. 43–54.
374. Catroux M. Prepating teachers for multicultural schools. *International Journal for 21st Century Education*. 2014. Vol. P. 9–19.
375. Chaib C. Learning trough ICT – Students' Experiences. *The Quality*

Dialogue. Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and E-Learning. Conference Proceedings. EDEN 2003 Annual Conference, Rhode, Greece. 2003. P. 232–238.

376. Chapman C., et al., eds. School Effectiveness and Improvement Research, Policy, and Practice: Challenging the Orthodoxy. New York: Routledge, 2012. 298 p.
377. Choi T. H., Andon N. Can a teacher certification scheme change ELT classroom practice? *ELT Journal*. 2014. Vol. 68(1). P. 12–21.
378. Clarke A., Erickson G. The nature of teaching and learning in self-study. *J. Loughran et al. (Eds.), International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht (The Netherlands): Springer, 2004. P. 41–67.
379. Clarke D. J. Hollingsworth H. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*. 2002. Vol. 18. P. 947–967.
380. Cloud H. *Integrity: The courage to meet the demand of reality; How six essential qualities determine your success in business.* New York: Harper Collins Publishers, 2006. 304 p.
381. Coburn C. E. Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*. 2004. Vol. 77. P. 211–244.
382. Cochran-Smith M. The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2001. № 17. P. 527–546.
383. Cochran-Smith M., Fries K. M. The discourse of reform in teacher education: Extending the dialogue. *Educational Researcher*. 2002. Vol. 31, 6. P. 26–28.
384. Codina B., Nicolás J., López L., Rubén H. The importance of student mobility, academic exchange and internationalization of higher education for college students in a globalized world: the Mexican and Latin American case. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 2013. 8(2). P. 48–63.
385. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications –

European Commission, 2004. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (Last accessed: 17.03.2018).

386. Conway P. F., Murphy R., Rath A., Hall K. Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study. URL: scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=2009&author=P.+F.+Conway&author=R.+Murphy&author=A.+Rath&author=K.+Hall&title=Learning+to+teach+and+its+implications+for+the+continuum+of+teacher+education%3A+A+nine-country+cross-national+study (Last accessed: 27.06.2018).
387. Cook V. The goals of ELT: reproducing native-speakers or promoting multi-competence among second language users? J. Cummins, C. Davison (Eds.). *Handbook on English Language Teaching*. Kluwer, 2007. P. 237–248.
388. Cook V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*. 1999. Vol. 33 (2). P. 185–209.
389. Cotton T., Polechova P., Willumsen J., Bayego M. Schools on the move – towards an inclusive society. Prague: Charles University, 2003. 132 p.
390. Coulby D. Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*. 2006. XVII, 3. P. 245–257.
391. Country report. Author: Ministry of education and science of Ukraine. URL: www.coe.int (Last accessed: 18.04.2017).
392. CPD for English language teachers. URL: https://www.unavarra.es/digitalAssets/140/140269_10001CPD-for-English-teachers.pdf (Last accessed: 16.10.2018).
393. Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education / Edited by S. May. London: Falmer Press, 1999. 297 p.
394. Crossier D. et al. Trends V: Universities shaping the European higher education area / Crossier D. et al. Brussels: European Universities Association, 2007. 98 p.
395. Dam G., Blom S. Learning through participation. The potential of school-

based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education.* 2006. Vol. 22. P. 647–660.

396. Darling Hammond L., Holtzman D. J. Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*. 2005. Vol. 13(42). P.16–17, 20.
397. Dash K. M. ICT in Teacher Development, Neelkamal Publication Pvt. Ltd. Educational Publishers, New Delhi. 2009.
398. Davies A. The native speaker in applied linguistics. *A. Davies, C. Elder (Eds.). The handbook of applied linguistics*. Oxford, UK: Blackwell, 2004. P. 431–450.
399. Davies A. The native speaker: Myth and reality. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2003.
400. Davies R., Preston M. An Evaluation of the Impact of Continuing Professional Development on Personal and Professional Lives. *Journal of In-Service Education*. 2002. Vol. 28. № 2. P. 231–255.
401. Day C., Sachs J. Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. *C. Day. J. Sachs (Eds.), International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press, 2004. P. 3–32.
402. Denley P., Bishop K. N. The fundamental role of subject matter knowledge in the teaching of science. *School Science Review*. 1997, Vol. 79, P. 65–71.
403. Detecting and Removing Obstacles to the Mobility of Foreign Language teachers. Final Report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Contract № 2005-270/001-001 S02 88EPAL July 2006 / Glin Williams, Miguel Strubell, Jordy Busquet.URL: http://ec.europe.en/education/languages/pdf/ doc429_en.pdf. (Last accessed: 17.12.2017).

404. Developing the Adult Learning Sector. Lot 2: Financing the Adult Learning Sector. Prepared for the European Commission / DG Education and Culture by Forschungsinstitut fur Bildungs und Social-Ekonomie, Deutsches Institut fur Erwachsenenbildung. Final Report. Berlin: Fibs and DIE, 2013. 64 p.

405. DeWit H. Changing rationales for the internationalization of higher education. *Internationalization of higher education: an institutional perspective*. Bucharest : UNESCO CEPES, 2000. P. 9–23.

406. DeWit H. Globalisation and Internationalisation of Higher Education *Revistade Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2011. Vol. 8, No 2. P. 241–248. (Introduction to online monograph).

407. Dikilitas K. Teacher research for instructors / Professional development for English language teachers: perspectives from higher education in Turkey. Ankara : British Council, 2015. P. 27–37.

408. Dinkelman T. Self-study in teacher-education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*. 2003. Vol. 54(1). P. 6–18.

409. Dudeney G., Hockly N. How to Teach English with Technology. Harlow, UK: Pearson, 2007.

410. Earl L., Katz S. Leading Schools in a Data-Rich World. Harnessing Data for School Improvement. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006. 133 p.

411. Eaton P., Carbone R. E. (2008). Asking those who know: a collaborative approach to continuing professional development. *Teacher Development*. 2008. Vol. 12, 3. P. 261–270.

412. Édes C. Teachers Perceptions of Their Role in Self-Access Language Learning in Two Hungarian Secondary Schools. *UPRT Empirical studies in English applied linguistic*s, 2007. P. 101–121.

413. Edge J., Mann S. (Eds.) Innovations in Pre-Service Education and Training for English Language Teachers. London: British Council, 2013.

414. Education in crisis. URL: http://educationincrisis.net/country-profiles/

europe/item/411-portugal. (Last accessed: 26.11.2018).

415. Education International, 2007. Constructing Paths to Staff Mobility in the European Higher Education Area: from Individual to Institutional Responsibility. [pdf] Available at URL: http://media.ehea.info/file/Education_International/86/5/EI_study_mobility_582865.pdf (Last accessed: 24.11.2018).
416. Elliot J. Action Research for the Educational Change. Philadelphia: Open University Press: Milton Keyness, 1991. 163 p.
417. Empirica Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools, 2006. 455 p.
418. Enemaerke T. Die europäische Dimension in der Lehrerfortbildung. *Forum Lehrerfortbildung*. 1995. № 28. S. 54–68.
419. European Commission, webpage URL: https://eacea.ec.europa.eu/homepage_en (Last accessed: 16.01.2019).
420. European Commission. Improving the Quality of Teacher Education: Communication from the European Commission to the European Parliament. Brussels: European Commission, 2007. 14 p.
421. European Commission. Teachers' Professional Development: Europe in international comparison, a secondary analysis based on the TALIS dataset. Ed. Jaap Scheerens. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010. 200 p.
422. European Profile for Language Teacher Education. Frame of Reference / M. Kelly ets. Highfield: University of Southampton Press, 2004. 45 p.
423. Eurydice Quality Assurance in Teacher Education in Europe.Retrieved from. 2006. URL: http://www.eurydice.org/ (Last accessed: 15.10.2018).
424. Eurypedia – The European Encyclopedia on National Education Systems URL: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Home (Last accessed: 15.11.2018).
425. Even R., Ball. D. I. The Professional Education and Development of Teachers

of Mathematics. LLC, 2009. 280 p.

426. Fairbrother G. P. Comparison to what end? Maximizing the potential of comparative education research. *Comparative Education*. 2005. Vol. 41(1). P. 5–24.
427. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching, *Teachers College Record*. 2001. Vol. 103, 6. P. 1013–55.
428. Ferguson G. The global spread of English, scientific communication and ESP: questions of equity, access and domain loss. *Iberica*. 2007. Isuue 13. P. 7–38.
429. Field J. European Dimensions: Education, Training, and the European Union. London ; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 1998. 217 p.
430. Flipgrid. URL: https://info.flipgrid.com/?fbclid=IwAR1Vt35slr0eLn0xbG6_FC5-kDs-7o8ljzkVMtHX3ErNM4kBJ2mk3tzLFXk (Last accessed: 22.01.2019).
431. FNBE (Finnish National Board of Education) (2013). Teachers in Finland. URL: http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf (Last accessed: 19.10.2017).
432. Foreign Language Teaching in Schools in Europe: Eurydice report. Bruxelles: Benelux Press (Belgium), 2001. 372 p.
433. Fraser N. Recognition without ethics? *Theory, culture & society*. 2001. 18(2–3). C. 21–42.
434. Fullan M. The new meaning of educational change (Fourth edition). Abingdon: Routledge, 2007. 89 p.
435. Gallavan N. P. Multicultural education at the academy: Teacher educators' challenges, conflicts, and coping skills. *Equity & Excellence in Education*. 2000. 33(3). P. 5–11.
436. Garrett N. Computer-assisted language learning trends and issues revisited: Integrating innovation. *Modern Language Journal*. 2009. Vol. 93. P. 719–740.
437. Gassner O. Strategies of Change in Teacher Education. European Views.

Conference Proceedings ENTEP/BLK conference. 18–19 January, 2002, Feldkirch, Austria. URL: http://www.pafeldkirch.ac.at/_entep/_texte/paedag 200.pdf (Last accessed: 17.06.2018).

438. Gay G. Culturally Responsive Teaching: Theory, research and practice. NewYork: Teachers College Press, 2000. 251 p.
439. Gay G., Howard T. Multicultural teacher education for the 21st century. *The teacher educator*. 2000. Vol. 36. Issue 1. P. 1–16.
440. Gay L., Airasian P. Educational research: Competencies for analysis and applications. Addison Wesle, Boston: Pearson, 2011. 672 p.
441. Gazel-Avila J. The internationalization of higher education: a paradigm for global citizenry. *Journal of studies in international education*. 2005. Vol. 9. Issue 2. P. 121–136.
442. Geijsel F., Sleegers P., Stoel R., Krüger M. The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*. 2009. Vol. 109(4). P. 406–427.
443. Gewirtz S., et al., eds. Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges, and Ways Forward. Abingdon, UK: Routledge. 2009.
444. Gray S. L. An Enquiry into Continuing Professional Development for Teachers. London: Esmee Fairbairn Foundation, 2011. 35 p.
445. Green K., Sanders M. The Teacher Appraisal Book. London: Mary Glasgow Publications Ltd, 1990. 102 p.
446. Green M. F. Joining the world: The challenge of internationalizing undergraduate education. *Change*, 2002. Vol. 34(4). P. 12–21.
447. Guri-Rosenblit S. et al. Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. *Higher Education Policy*. 2007. Vol. 20, Issue 4. P. 373–389.
448. Haileleul B., Hare P., Yilhal A. Making the Most of Your Self-Access Centre: Paper presented at the 2013 IATEFL. *47th Annual Conference and Exhibition,*

(April 2013, Liverpool) / International Association of Teachers of English as a Foreign Language. Liverpool: IATEFL. All Rights Reserved, 2013.

449. Hanson-Smith E. Teacher education and technology. *In Farr F. Murray L. (Eds.). The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. London: Routledge. P. 210–222.
450. Hatch D. A. Models of multiculturalism: Enhancing immediacy and relevance when teaching cultural diversity. *Interdisciplinary Humanitie*. 1999. 16(1). P. 45–64.
451. Hayes D. Innovations in the continuing professional development of English language teachers. London: British Council, 2014. 325 p.
452. Hayes D., Chang K. Theoretical perspectives on and international practice in continuing professional development for English teachers. *English Teaching*. 2012. Vol. 67. P. 107–129.
453. Hayes U. Helping teachers to cope with large classes. *ELT Journal*. 1997. Vol. 51(2). P. 31–38.
454. Higbee J. L. Promoting multiculturalism in developmental education. *Research and Teaching in Developmental Education*, 2001. № 18(1), P. 51–57.
455. Hinkel E. Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*. 2006. Vol. 40(1). P. 109–131.
456. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon Press,1981. 56 p.
457. Hutmacher W. Key Competencies for Europe. Report of the symposium (Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996). A Secondary Education for Europe Project / Council for Cultural Cooperation, Strasbourg (France). Council for Cultural Cooperation (CDCC). Strasburg, 1997. 22 p.
458. Implementation of «Education and Training 2010» work programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. – Brussels: European Commission. Diectorate-General for Education and Culture, 2004. September. 74 p.

459. Inglis C. Multiculturalism: New policy responses to diversity. *MOST policy papers*. 1996. Vol. 4. P. 2–70.

460. Ingvarson L., Beavis A., Kleinhenz E. Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: implications for accreditation policy. *European Journal of Teacher Education*. 2007. Vol. 30, 4. P. 351–81.

461. Ingvarson L., Meiers M., Beavis A. Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Education Policy Analysis Archives*. 2005. Vol. 13. P. 1–28.

462. Innovation in English language teacher education. Edited by George Pickering and Professor Paul Gunashekar. New Delhi: British Council, 2015. 290 p.

463. Jackson L. Globalization and Education. *Oxford Research Encyclopedia, Education*, 2016. URL: http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-52?print=pdf (Last accessed: 17.04.2018).

464. Jarvis P. Lifelong Learning and the Education of Mature Adults. *Comparative Education*. 1999. Vol. 35. No. 2, Special Number (21 Jun.). P. 249–257.

465. Jasper M. Professional development, reflection, and decision-making. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. 264 p.

466. Jenkins J. Mobility and English language policies and practices in higher education. *The Routledge Handbook of Migration and Language*. Edition 1st. Chapter 28. Routledge, 2017. P. 502–518.

467. Jewell E. J. Oxford American dictionary and thesaurus. (2nd ed.). New York: University Press, 2002.

468. Jibeen T., Khan M. A. Internationalization of Higher Education: Potential Benefits and Costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2015. Vol. 4. № 4, December. P. 196–199.

469. Joint declaration of the European Ministers of Education: the Bologna

Declaration of 19 June 1999 of the European Higher Education Area. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/– title from the screen. Published: 27/07/2016 (Last accessed: 14.07.2018).

470. Jones J. F. Self-access and culture: retreating from autonomy. *ELT Journal*. 1995. Vol. 49 (3). P. 228–234.
471. Jones P. W. Education and world order. *Comparative Education*. 2007. Vol. 43(3). P. 325–337.
472. Kanishka B. Hybrid learning trends in continuing education for working professionals. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-39750-9_37 (Last accessed: 11.02.2018).
473. Kantelinen R., Pollari P. Foreign language education at the primary level in Finland R. Kantelinen. Seminar Papers on Early Foreign Language Education. University of Joensuu. *Bulletins of the Faculty of Education*. 2008. P. 10–22. DOI: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978–952–219–188–5/urn_isbn_978–952–219–188–5.pdf
474. Karatsiori M. European Profile for Language Teacher Education: Meeting the Challenge for Sharing Common Competences, Knowledge, Strategies and Values. *Cogent Education*. 2016. Vol. 3, Issue 1.
475. Kaufman K. Information communication technology: Challenges & some prospects from pre-service education to the classroom. *Mid-Atlantic Education Review*, 2015. Vol. 2 (1). P. 1–11.
476. Keeling R. The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*. 2006. Vol. 41, Issue 2. P. 203–223.
477. Kessler G. Technology standards for language teacher preparation. *Farr F., Murray L. (Eds.). Routledge handbook of language learning and technology*. London: Routledge, 2016. P. 57–71.
478. Key competences for lifelong learning. URL: https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc

=OJ:C:2018:189:TOC (Last accessed: 05.09.2018).

479. Key data on Education in Europe. Brussels: Eurydice publications, 2009. 278 p.
480. Kilpatrick W. Philosophy of Education. NewYork: Macmillan, 1951. 465 p.
481. Klir G. J. An Approach to General System Theory. New York: Van Nostrand Reinhold Co, 1969. 323 p.
482. Kniep W. Clarifying the Goals for Global Education. *Next Steps in Global Education. A. Handbook for Curriculum Development*. N.Y.: The American Forum, inc., 1987. P. 13–25.
483. Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. 229 p.
484. Knight J. Updating the definition of internationalization. *International higher education*. 2003. № 33. P. 2–3.
485. Komar O. Students' creative work with titles of texts as the component of training for their professional activity under conditions of mountain environment. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. Ivano-Frankivsk, 2014. N. 2–3. Vol. 1. P. 115–118.
486. Komar O. The use of information and communication technologies in the process of English language teachers training: experience and prospects. *Eurasian education = Еуразия білімі = Евразийское образование*. 2018. № 4 (24). С. 20–22.
487. Komar O., Wing T. English language teaching and teacher training at the University of Porto and Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University: comparative analysis. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2017. № 1 (31). С. 48–57.
488. 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.
489. Krejsler J. Discursive Battles about The Meaning of University: the case of Danish university reform and its academics. *European Educational Research*

Journal. 2006. Vol. 5. № 3–4. P. 210–220.

490. Kukulska-Hulme A., Shield L. Are language learning web sites special? Towards a research agenda for discipline-specific usability. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 2006. Vol. 15. P. 349–366.
491. Kwakman K. Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*. 2003. № 19. P. 149–170.
492. Kwiek M. The Internationalization and Globalization of Higher Education in Central and Eastern Europe. *Society for Research in Higher Education International News*. 2001. No. 47, November. P. 3–5.
493. Lankshear C., Knobel M. A handbook for teacher research: from design to implementation. Maidenhead: Open University Press, 2004. 67 p.
494. Lawn M., Lingard B. Constructing a European Policy Space in Educational Governance: The Role of Transnational Policy Actors. *European Educational Research Journal*. 2006. Vol. 1, Issue 2. P. 290–307.
495. Lawn M. Borderless Education: Imagining a European education space in a time of brands and networks. *Discourse*. 2001. Vol. 22, Issue 2. P. 173–184.
496. Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe (2009). URL: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/learning-20-impact-web-20-innovations-education-and-training-europe (Last accessed: 14.06.2017).
497. Levinson M. Mapping Multicultural Education. H. Siegel (ed.). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2010. P. 428–450.
498. Liston D., Borko H., Whitcomb J. The teacher educator's role in enhancing teacher quality – Editorial. *Journal of Teacher Education*. 2008. Vol. 59(2). P. 111–115.
499. Liu Q., Shi J. An analysis of language teaching approaches and methods – Effectiveness and weakness. *US-China Education Review*, 2007. Vol. 4(1). P. 69–71.

500. Live and work with integrity. URL: https://integrityaction.org/sites/default/files/publication/files/IAC_017_Integrity_Textbook_r5_WEB.pdf (Last accessed: 22.01.2019).

501. Loughran J. Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding teaching and learning about Teaching. London: Routledge, 2006.

502. Loughran J. Teaching about teaching: Principles and practice. *J. Loughran, & T. Russell (Eds.), Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London: Falmer Press, 1997. P. 57–69.

503. Mahon J. Fact or fiction? Analyzing institutional barriers and individual responsibility to advance the internationalization of teacher education. *Teaching education*. 2010. Vol. 21. Issue 1. P. 7–18.

504. Mann S. Learning for a Lifetime. *Professional Manager*. 2004. Vol. 13. № 2. P. 28–29.

505. Maslowski R., Scheerens J., Luyten H. The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy. *School Effectiveness and School Improvement.* 2007. Vol. 18(3). P. 303–334.

506. McLoughlin C., Lee M. Social software and participatory learning: pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. *Paper presented at the Ascilite Conference (2007)*. Singapore: Centre for Educational Development, 2007. P. 664–675.

507. Medgyes P. Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*. 1992. Vol.46. P. 340–349.

508. Medgyes P. When the teacher is a non-native speaker. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle and Heinle, 2001. P. 429–442.

509. Megginson D., Whitaker V. Continuing professional development. London : Chartered Institute of Personnel and Development, 2003. 147 p.

510. Meskill C. Infusing English language learner issues throughout professional educator curricula: The training all teacher project. *Teachers College Record*. 2005. Vol. 107(4). P. 739–756.

511. Michael S. O., Thompson M. D. Multiculturalism in higher education: Transcending the familiar zone. *Journal of Higher Education Management*. 1995. 11(1). P. 31–48.

512. Mitchell C., Sackney L. Profound improvement. Building capacity for a learning community. Lisse: Swets and Zeitlinger. 2000.

513. Mitchell R. What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education. 2013*. Vol. 39 (3). P. 387–400.

514. Modernization of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017 / European Commission / EACEA / Eurydice. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 173 p.

515. Muijs D. State of the art – teacher effectiveness and professional learning / Muijs D. et al. *School Effectiveness and School Improvement*. 2014. Vol. 25(2). P. 231–256.

516. Mujawamariya D., Mahrouse G. Multicultural education in Canadian pre-service programs: Teacher candidates' perspectives. *Alberta Journal of Educational Research*. 2004. Vol. 50(4). P. 336–353.

517. Muller D. K., Ringer F. K., Simon B. The rise of the modern educational system: structural change and social production 1870–1920. Cambridge University Press, 1987. 264 p.

518. Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? Gunilla Holm and Harriet Zilliacus. *M. Talib, J. Loima, H. Paavola& S. Patrikainen (Eds.). Dialogues on Diversity and Global Education*. Berlin: Peter Lang, 2009. P. 11–28.

519. Multiculturalism: Learning to live together. URL: http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/multiculturalism/ (Last accessed: 03.08.2017).

520. Naik P. Role of ICT in Teacher Education. *ICT in Teacher Education*.

Edition: First, Chapter: 1, Publisher: Aavishkar Publishers, Distributers, JAIPUR, 2013. P. 1–17.

521. National education systems. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en (Last accessed: 3.03.2019).
522. New Knowledge in a New Era of Globalization / Edited by Piotr Pachura. Publisher: InTech, 2011. 366 p.
523. Nicholls A. Managing educational innovations. London: Allen & Unwin. 1983.
524. Niemi H. Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. *Psychology, society and education*. 2015. Vol. 7 (3). P. 279–294.
525. Novoa A. and Lawn M. Fabricating Europe: The Formation of an Education Space. New York: Kluwer Academic Publishers, 2002. 163 p.
526. Nunan D. *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall, 1991.
527. OECD. Creating Effective Teaching and Learning Environments*:* First Results from TALIS *URL:* www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf (Last accessed: 11.03.2017).
528. OECD. A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International. Survey, available at URL: http://dx.doi.org/10.1787/9789264 216075-en. (Last accessed: 19.10.2017).
529. OECD. Better Policies for Better Lives. URL: http://www.oecd.org/ education/ (Last accessed: 11.09.2017).
530. OECD. Improving School Leadership National background report, Denmark, 2007. 101 p. URL: http://www.oecd.org/edu/schoolleadership. (Last accessed: 13.10.2017).
531. Oolbekkink-Marchand H. W., van der Steen J., Nijveldt M. A study of the quality of practitioner research in secondary education: Impact on teacher and school development. *Educational Action Research*. 2014. Vol. 22(1). P. 122–139.
532. Ortega L. Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A

cognitive-interactionist SLA perspective. *In R. M. Dekeyser (Ed.). Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. P. 180–207.

533. Pachocinski R. Zarys pedagogiki porownawczej. Warszawa, 1998. 122 s.
534. Palekcic M. Content of education and teaching process: structure and selection criteria. *Pedagogijska istraživanja.* 2006. Vol. 3 (2). 181. P. 190–194.
535. Pappamihiel E.N. Hugs and smiles: Demonstrating caring in a multicultural early childhood classroom. *Early Child Development and Care*. 2004. Vol. 174 (6). P. 539–548.
536. Parab Vitthal V. Innovative Techniques, Methods & Trends in English Language Teaching. IOSR *Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS).* 2015. Vol. 20, Issue 6, Ver. I. P. 40–44.
537. Patterson C. H. Humanistic education. N. J.: Englewood Cliffs, 1973. P. 94.
538. Peck B. Teaching and educating for a new Europe: A challenge for the countries of the European Union. New York: Nova Science Publishers, 1997. 133 p.
539. Percival E., Ellington H. A Handbook of Educational Technology. London ; N. Y., 1984. P. 12–13; 20.
540. Phillipson R. ELT: The native speaker's burden? *ELT Journal*. 1992. 46(1). P. 12–18.
541. Popenici S. MOOCs – A Tsunami of Promises. URL: http://popenici.com/2014/04/22/moocs2014/ (Last accessed: 15.01.2018).
542. Poster C., Poster D. Teacher Appraisal A Guide To Training. London: Routledge, 1991. 78 p.
543. Poulou M. Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*. 2007. Vol. 30, 1. P. 91–110.
544. Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe. Eurydice report. Belgium: Benelux Press Bruxelles, 2001. 27 p.
545. Průcha J. Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum. 1. Praha: ISV

nakladatelství, 2001. 211 s.

546. Putnam R. T., Borko H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*. 2000. № 29. P. 4–15.
547. Qiang Z. Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework . *Policy Futures in Education*. 2003. Vol. 1, Issue 2. P. 248–270.
548. Quezada R. L. Internationalization of teacher education: creating global competent teachers and teachers educators for the twenty-first century. *Teaching education*. 2010. № 1. Vol. 21. P. 1–5.
549. Race R. Multiculturalism and education. 2nd edition. London: Bloomsbury, 2015. 169 p.
550. Raport o stanie edukacji 2010. URL: http://eduentuzjasci.pl/pl/component/content/article/126-informacje/artykul/233-raport-o-stanie-edukacji2010.html. (Last accessed: 06.03.2018).
551. Raud N., Kantelinen R., Sokka-Meaney E. L., Pogosian V. Foreign language education at the primary level in Estonia. Seminar Papers on Early Foreign Language Education. University of Joensuu. Bulletins of the Faculty of Education. 2008. Vol. 6. P. 37–44. DOI: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978–952–219–188–5/urn_isbn_978–952–219–188–5.pdf
552. Raval M. R. Use of ICT in English Language Teaching. *International Journal of Research in all Subjects in multi Languages*. 2014. Vol. 2, Issue 2, February. P. 21–24.
553. Reed J., Black D. J. Toward a Pedagogy of Transformative Teacher Education: World Educational Links. *Multicultural Education*. 2006. 14(2). P. 34–39.
554. Reforma systemu edukacji. Projekt. URL: https://bs.sejm.gov.pl/F?func=find-b&request=000056369&find_code=SYS&local_base=BIS01 (Last accessed: 16.04.2017).
555. Resolution of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 14 December 2000,

concerning an action plan for mobility. (2000/C 371/03), (OJ C 371, 23/12/2000). URL: http://europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c11048.htm (Last accessed: 22.03.2018).

556. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching (2nd Ed.). New York: Cambridge University Press, 2001.
557. Richards J. C., Farrell T. S. Professional development for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 202 p.
558. Richards J. Competence and Performance in Language Teaching. New York: Cambridge University Press, 2011. P. 32.
559. Richardson S. How Is It Still a Legitimate Term!? URL: https://reflectiveteachingreflectivelearning.com/2016/04/14/iatefl-2016-plenary-day-2-silvana-richardson/ (Last accessed: 12.04.2018).
560. Richardson V., Placier P. Teacher change. V. Richardson (ed.). *Handbook of research on teaching*. Washington D.C: American Educational Research Association, 2001. P. 905–947.
561. Robertson I. T. An Evaluation of Outdoor Development as a Management Development Tool. MBA Dissertation. Edinburgh: University of Edinburgh, 1991. 187 p.
562. Rockoff J. E. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *AEA Papers and Proceedings*. 2004. May. P. 247–254.
563. Rosado C. Toward a definition of multiculturalism. *Rosado consulting for change of human systems*, 1997. P. 1–12.
564. Runhaar P. Promoting teachers' professional development: dissertation / Universiteit Twente. URL: https://research.utwente.nl/en/publications/promoting-teachers-professional-development (Last accessed: 06.09.2017).
565. Ryba R. Toward a European Dimension in Education: Intention and Reality in European Community Policy and Practice. *Comparative Education Review*. 1992. Vol. 36, Issue 1. P. 10–24.
566. Ryba R. Unity in Diversity: the enigma of the European dimension in

education. *Oxford Review of Education*. 2006. Vol. 21, Issue 1. P. 25–36.

567. Sacilotto-Vasylenko M. Lifelong learning strategies in teacher education and training: examples from France and Ukraine. *The European Conference on Educational Research* in Goteborg, Sweden 10-12 September 2008 (EERA).
568. Schooling for Tomorrow. *What schools for the future.* Paris : OECD, 2001. P. 77–98.
569. Schulman L. Those who understand: Knowledge growth in teachers. *Educational Researcher*. 1986. Vol. 5(2). P. 4–14.
570. Seebek V., Minick T. Enhancing cross-cultural competence in multicultural teacher education: transformation in global learning. *International journal of multicultural education*. 2012. Vol. 14, № 3. P.1–22.
571. Seong S. H. Multicultural education in Europe and its implications for Korea. URL: http://s-space.snu.ac.kr/bitstream/10371/70632/1/vol17_4.pdf (Last accessed: 17.05.2018).
572. Setenyi J. New School Management Approaches. *Study in the OECD – What Works Innovation in Education Series*. Budapest, 2000. 120 p.
573. Shulman L. S., Shulman J. H. How and what teachers learn: Shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*. 2004. Vol. 36 (2). P. 256–271.
574. Sleegers P., Bolhuis S., Geijsel F. School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. *N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, D. Livingstone (eds.). International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2005. P. 527–543.
575. Snoek M., Žogla I. Teacher education in Europe: Main characteristics and developments. *Becoming a teacher educator: mheory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer, 2009. P. 11–27.
576. Soetart R., Heule K. Teacher Education in Belgium, Flemish and French Communities – the situation at the end of the 1990 s. Ghent universiteit TNTEE Publications, 1999. December.
577. Sørensen B. En fortælling om danskfaget. Dansk I folkeskolen gennem 100

år. Kobenhavn: LL, 2008. 344 p.

578. Stevenson M. P., Liu M. Learning a language with Web 2.0: exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. *Calico Journal*. 2010. Vol. 27/2. P. 233–259.
579. Stoll L. Professional learning communities: A review of the literature / Stoll L. et al. *Journal of Educational Change*. 2006. Vol. 7. P. 221–258.
580. Tarozzi M. Intercultural or Multicultural Education in Europe and the United States. *Chiesa B. D., Scott J. and Hinton C. (eds*.). *Languages in a global world*. OECD Publishing, 2012. P. 393–406.
581. Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper. URL: https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf. (Last accessed: 10.10.2018).
582. Teacher Education Policy in Europe: mapping the landscape and looking to the future: 2-nd annual conference materials, (21–23 February 2008) the Teacher Education Policy in Europe Network (TEPE). Ljubljana : University of Ljubljana, 2008. P. 7–28.
583. Teacher Education. Malmo School of Education Programmes Description. Sweden, 1998. 16 p.
584. Teachers Matter: Attracting, Retaining and Developing Effective Teachers / Paris: OECD. *Directorate for Education, Education and Training Policy Division.* 2011. September . P. 5–6.
585. Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018. URL: https://www.oecd.org/edu/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf (Last accessed: 17.03.2018).
586. Teaching English Online. URL: https://www.futurelearn.com/courses/online-tutoring (Last accessed: 10.03.2019).
587. 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.
588. The European Union support for student and staff exchanges and university

cooperationin in 2013-2014 / European Commission. Erasmus – Fact, Figures&Trends. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. 40 p.

589. The official web-site of the Faculty of Arts of the University of Porto. URL: https://sigarra.up.pt/flup/pt/web_page.inicial (Last accessed: 13.08.2018).
590. The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies. Eurydice report: Education, Audio visual and Culture Executive Agency, 2015. 134 p.
591. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / M. Kelly and others. URL: p21208.typo3server.info/fileadmin/.../eu_ language.../executive_summary_full_en.pdf. (Last accessed: 17.03.2017).
592. Thomas A. Intercultural competence: Princilpes, problems, concepts. *Erwagen Wissen Ethik*, 2003. Vol. 14 (1). P. 137–150.
593. Tirthankar C. E., Wolton D. «La francophonie est une chance pour la mondialisation». *Label France*. 2007. № 66. P. 48–49.
594. Tondeur J., van Braak J., Siddiq F., Scherer R. Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement. *Computers & Education*. 2016. Vol. 94. P. 134–150.
595. Townsend J. The use of observation – feedback cycles as a method of teachers' continuous professional development in the context of TE:ST. *Innovation in English language teacher education. Edited by George Pickering and Professor Paul Gunashekar*. New Delhi: British Council, 2015. P. 184–191.
596. Townsend T., Bates R. (eds.) Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change. Netherlands: Springer, 2007.
597. Training Begins for new Generation School Teachers. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/year–of–english/updates/blog/Training–Begins–for–New–Generation–School–Teachers (Lact accessed: 15.09.2018).
598. Trends and Issues in Postgraduate Education: Challenges for Research: final

report [International Experts' Workshop], (5-7 March 2008, Dublin, Ireland) / UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Dublin City University. Paris: UNESCO, 2008. 322 p.

599. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475 (Last accessed: 01.12.2018).
600. UNESCO Information and Communication Technologies in Teacher Education, A Planning Guide. Paris: UNESCO, 2012.
601. Ur P. A Course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 142 p.
602. Uzerli U., Kerger L. The Continuous Professional Development of Teachers in EU Member States: New Policy Approaches, New Visions. URL: http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt_-_ENTEP.pdf (Last accessed: 18.09.2017).
603. Van der Wende M. The international dimension in national higher education policies: What has changed in Europe in the last five years. *European Journal of Education*. 2001. Vol. 36, No 4. P. 431–441.
604. Varianty. 2001. Interkulturní vzdělávám. Praha: Člověkvtísni, O.P.S. URL: https://www.varianty.cz/publikace (Last accessed: 14.06.2018).
605. Vez J. M. Introducing a European Dimension into EFL teacher education. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 2002. Vol. 25. P. 147–162.
606. Wallace M. J. Action Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
607. Wallace M. J. Training Foreign Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
608. Warschauer M., Meskill C. Technology and second language learning. *Rosenthal J. (Ed.). Handbook of undergraduate second language education Mahwah*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000. P. 303–318.
609. Watzke J. L. Foreign language pedagogical knowledge: Toward a developmental theory of beginning teacher practices. *Modern Language Journal*. 2007. Vol. 91 (1). P. 63–82.

610. Webster-Wright A. Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79(2). P. 702–739.

611. Willumsen J. New managerialism in teacher education – professionalisation or re-professionalisation? On the latest developments in teacher education in Denmark. *T. Sander (ed). New flexibilities in teacher education? Tematic Network on Teacher Education in Europe*. Frankfurt: TNTEE publ, 1998. № 2. Vol. 1. P. 61–69.

612. Wyatt M. Teachers researching their own practice. *ELT Journal*. 2010. Vol. 65 (4). P. 417–425.

613. Zamani R., Ahangari S. Characteristics of an Effective English Language Teacher (EELT) as Perceived by Learners of English. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*. 2016. Vol. 4, Issue 14. P. 69–88.

614. Zhao D., Singh M. International cooperation in teacher education: case study on an innovative model of language teacher training. *Paper presented at International Conference on Teacher Education Transformative Society & Teacher Education Reform*, 2008. P. 269–276.

615. Zhao N. A critical reading of multiculturalism in English language teaching and learning. *US-China Education Review, Nov*. 2008. Vol. 5, No. 11. P. 55–60.

616. Zwart R. Individual teacher learning in a context of collaboration in teams: dissertation. ICLON: Universiteit van Leiden, 2007. 187 p.

617. Zakon o předškolním, zakladním středním, vyšším odborném a jiném vzdělavaní (školský zakon) : zakon ze dne 24. září 2004 // Sbírka zakonů. – 2004. – Častka 190. – Č. 561. URL: http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf. (Last accessed: 07.01.2018).

ДОДАТКИ

Додаток А

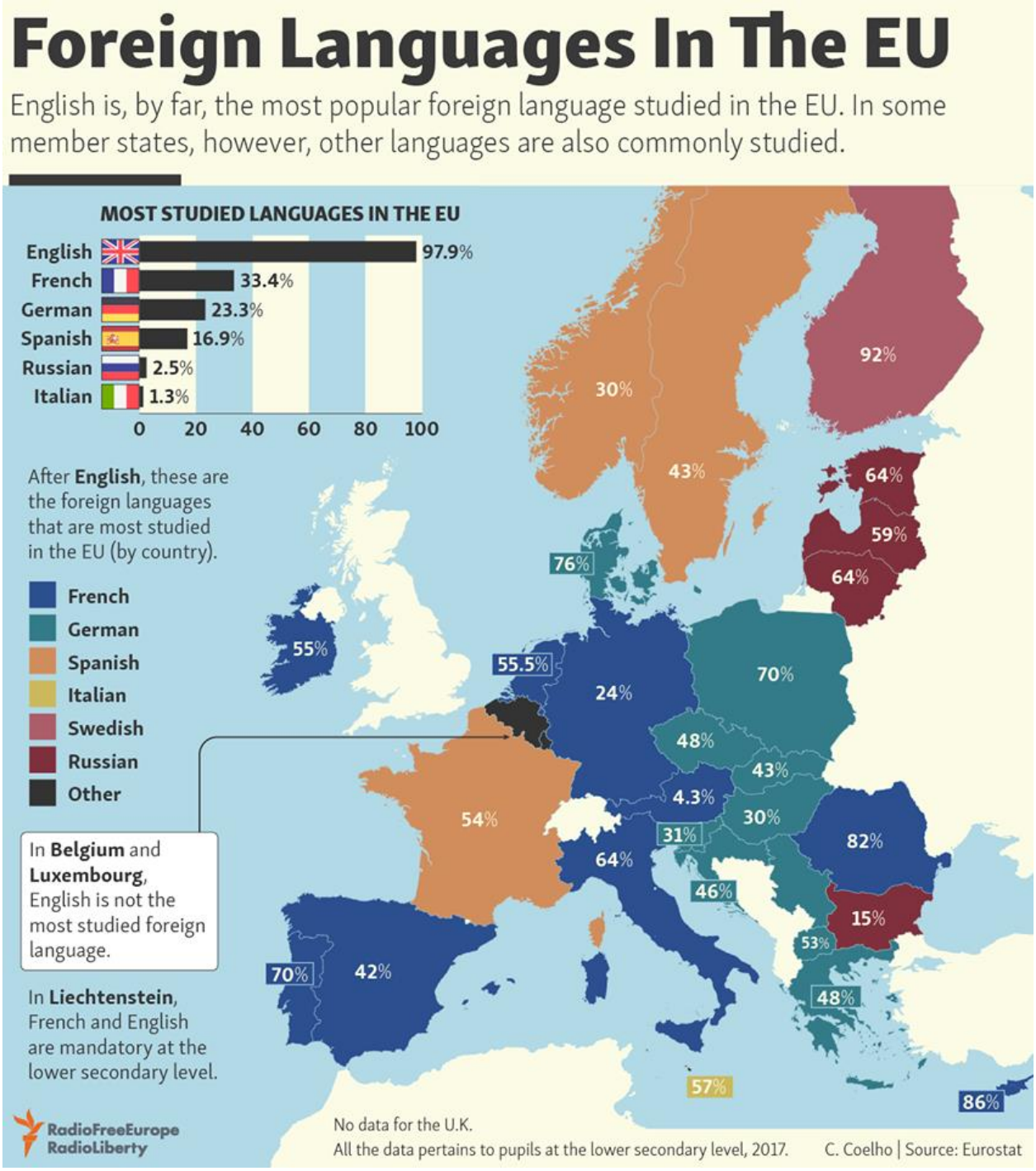
Країни, що входять до складу Європейського Союзу

Прапор	*Країна*	*Повна назва*	*Дата вступу*	*Площа*	*Населення*	*Столиця*	*Найбільше місто*
	Австрія	Австрійська Республіка	1 січня 1995	83 871	8 169 929	Відень	Відень
	Бельгія	Королівство Бельгія	25 березня 1957	30 528	10 274 595	Брюссель	Антверпен
	Болгарія	Республіка Болгарія	1 січня 2007	110 912	7 621 337	Софія	Софія
	Велика Британія	Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії	1 січня 1973	244 820	60 201 000	Лондон	Лондон
	Греція	Грецька Республіка	1 січня 1981	131 990	10 645 343	Афіни	Афіни
	Данія	Королівство Данія	1 січня 1973	43 094	5 368 854	Копенгаген	Копенгаген
	Естонія	Республіка Естонія	1 травня 2004	45 226	1 415 681	Таллінн	Таллінн
	Ірландія	Республіка Ірландія	1 січня 1973	70 273	4 234 925	Дублін	Дублін
	Іспанія	Королівство Іспанія	1 січня 1986	506 030	44 708 964	Мадрид	Мадрид
	Італія	Італійська Республіка	25 березня 1957	301 318	58 751 711	Рим	Рим
	Кіпр	Республіка Кіпр	1 травня 2004	9251	835 000	Нікосія	Нікосія
	Латвія	Латвійська Республіка	1 травня 2004	64 589	2 366 515	Рига	Рига
	Литва	Литовська Республіка	1 травня 2004	65 303	3 601 138	Вільнюс	Вільнюс
	Люксембург	Велике Герцогство Люксембург	25 березня 1957	2586	448 569	Люксем-бург	Люксем-бург
	Мальта	Республіка Мальта	1 травня 2004	316	397 499	Валетта	Біркіркара

Прапор	***Країна***	***Повна назва***	***Дата вступу***	***Площа***	***Населення***	***Столиця***	***Найбільше місто***
	Нідерланди	Королівство Нідерландів	25 березня 1957	41 526	16 318 199	Амстердам	Амстердам
	Німеччина	Федеративна Республіка Німеччини	25 березня 1957	357 050	83 251 851	Берлін	Берлін
	Польща	Республіка Польща	1 травня 2004	312 683	38 625 478	Варшава	Варшава
	Португалія	Португальська Республіка	1 січня 1986	92 391	10 084 245	Лісабон	Лісабон
	Румунія	Румунія	1 січня 2007	238 391	21 698 181	Бухарест	Бухарест
	Словаччина	Республіка Словаччина	1 травня 2004	49 037	5 422 366	Братислава	Братислава
	Словенія	Республіка Словенія	1 травня 2004	20 273	1 932 917	Любляна	Любляна
	Угорщина	Республіка Угорщина	1 травня 2004	93 030	10 075 034	Будапешт	Будапешт
	Фінляндія	Фінляндська Республіка	1 січня 1995	338 145	5 157 537	Гельсінкі	Гельсінкі
	Франція	Французька Республіка	25 березня 1957	674 843	63 392 140	Париж	Париж
	Хорватія	Республіка Хорватія	1 липня 2013	56 542	4 284 889	Загреб	Загреб
	Чехія	Чеська Республіка	1 травня 2004	78 866	10 256 760	Прага	Прага
	Швеція	Королівство Швеція	1 січня 1995	449 964	9 090 113	Стокгольм	Стокгольм

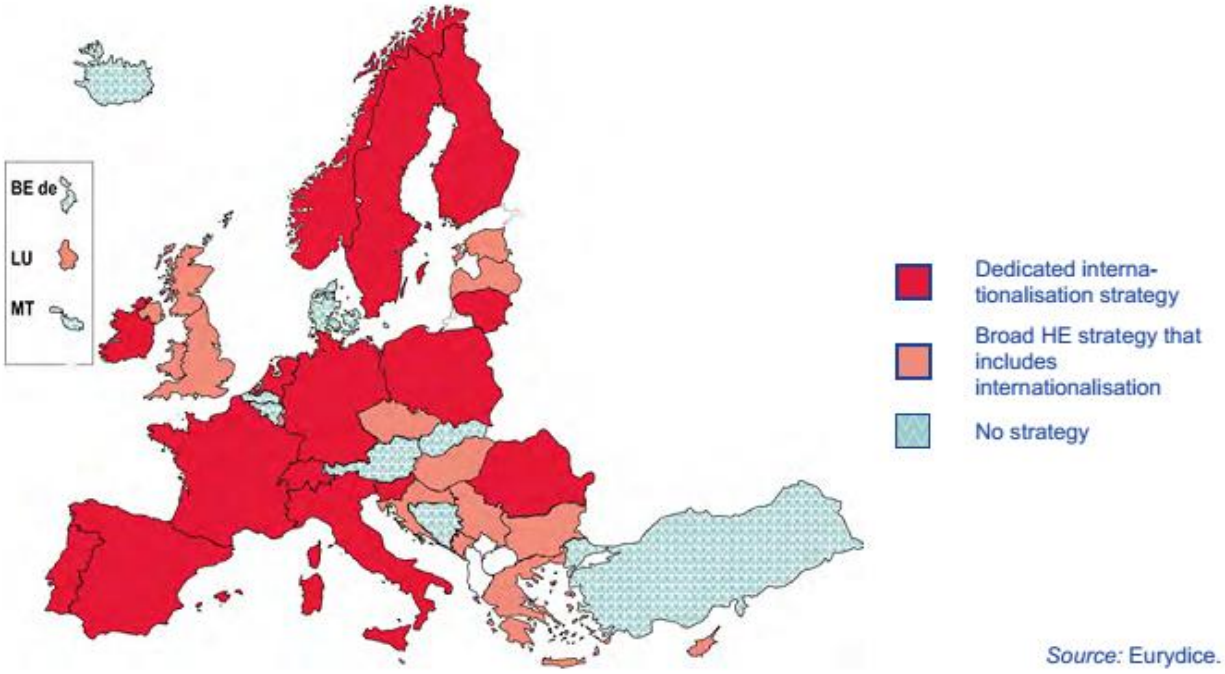
Додаток Б

Вивчення іноземних мов в ЄС
(за даними Eurostat)



Додаток В

Наявність централізованої стратегії інтернаціоналізації вищої освіти (за даними Eurydice, 2017)



Додаток Д

Навчальні плани і програми підготовки вчителів англійської мови

Додаток Д 1

Навчальний план професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови Афінського Університету (National and Kapodistrian University of Athens)

Course Code	Course Title	Semester	Credit	Lecture Hour (hrs/week)	Lab (hrs/week)	Tutorial (hrs/week)	ECTS
Semester 1							
EDUC113	**Introduction to Education**	1	2	2	-	-	3
EDUC211	**Educational Sociology**	1	2	2	-	-	3
Depending on the course openings during the relevant semester, only one course will be chosen from the courses below.							
FREN101	French - I	1	2	2	-	-	3
GERM101	German - I	1	2	2	-	-	3
TREG113	**Greek Language - I**	1	3	3	-	-	5
ITEC102	**Information Technology**	1	3	2	2	-	5
ELTE113	**Reading Skills - I**	1	2	2	-	-	2
ELTE115	**Writing Skills - I**	1	2	2	-	-	2
ELTE117	**Listening and Pronunciation - I**	1	2	2	-	-	2
ELTE119	**Oral Communication Skills - I**	1	2	2	-	-	2
Semester 2							
EDUC116	Educational Psychology	2	2	2	-	-	3
EDUC108	**Philosophy of Education**	2	2	2	-	-	3

Course Code	Course Title	Semester	Credit	Lecture Hour (hrs/week)	Lab (hrs/week)	Tutorial (hrs/week)	ECTS
Depending on the course openings during the relevant semester, only one course will be chosen from the courses below.							
GERM102	German - II	2	2	2	-	-	3
FREN102	French - II	2	2	2	-	-	3
TREG114	Greek Language - II	2	3	3	-	-	5
ELTE114	**Reading Skills - II**	2	2	2	-	-	2
ELTE116	**Writing Skills- II**	2	2	2	-	-	3
ELTE118	**Listening and Pronunciation - II**	2	2	2	-	-	3
ELTE120	**Oral Communication Skills - II**	2	2	2	-	-	3
ELTE122	**Structure of English**	2	2	2	-	-	2
Semester 3							
CITE211	Instructional Technology	3	2	2	-	-	3
EDUC219	Principles and Methods of Instruction	3	2	2	-	-	3
EDUC01	Vocational Elective II	3	2	2	-	-	4
UE01	University Elective - I	3	3	3	-	-	3
AE001	Area Elective - I	3	2	3	-	-	4
ELTE213	Approaches to English Learning and Teaching	3	2	2	-	-	3
ELTE215	English Literature - I	3	2	2	-	-	4
ELTE217	Linguistics - I	3	2	2	-	-	3
ELTE219	Critical Reading and Writing	3	2	2	-	-	3
Semester 4							
EDUC208	Research Methods in Education	4	2	2	-	-	3
EDUC02	Vocational Elective - I	4	2	2	-	-	4
UE02	University Elective - II	4	3	3	-	-	3

Course Code	Course Title	Semester	Credit	Lecture Hour (hrs/week)	Lab (hrs/week)	Tutorial (hrs/week)	ECTS
AE002	Area Elective - II	4	2	3	-	-	4
ELTE222	English Teaching Programs	4	2	2	-	-	3
ELTE216	English Literature - II	4	2	2	-	-	4
ELTE218	Linguistics - II	4	2	2	-	-	3
ELTE220	Language Acquisition	4	2	2	-	-	3
Semester 5							
EDUC311	Classroom Management	5	2	2	-	-	3
EDUC317	Morals and Ethics in Education	5	2	2	-	-	3
EDUC03	Vocational Elective - III	5	2	-	-	-	4
UE03	University Elecitive - III	5	3	3	-	-	3
AE003	Area Elective - III	5	2	3	-	-	4
ELTE313	Teaching Foreign Language to Young Learners - I	5	3	3	-	-	5
ELTE317	Literature and Language Teaching - I	5	2	2	-	-	3
Semester 6							
EDUC318	Measurement and Evaluation in Education	6	2	2	-	-	3
EDUC307	**Education System and School Administration**	6	2	2	-	-	3
EDUC04	Vocational Elective - IV	6	2	2	-	-	4
UE04	Uni.Elecitive - IV	6	3	3	-	-	3
AE004	Area Elective - IV	6	2	3	-	-	4
ELTE314	Teaching Foreign Language to Young Learners - II	6	3	3	-	-	5
ELTE316	Teaching English Language Skills - II	6	3	3	-	-	5

Course Code	Course Title	Semester	Credit	Lecture Hour (hrs/week)	Lab (hrs/week)	Tutorial (hrs/week)	ECTS
ELTE318	Literature and Language Teaching - II	6	2	2	-	-	3
Semester 7							
ELTE413	Teaching Practice - I	7	5	2	-	6	10
EDUC411	Special Education and Inclusion	7	2	2	-	-	3
EDUC05	Vocational Elective - V	7	2	2	-	-	4
ELTE310	**Applications of Service to Community**	7	2	1	2	-	3
AE005	Area Elective - V	7	2	3	-	-	4
ELTE417	Course Content Development in English Language Teaching	7	3	3	-	-	3
ELTE419	Translation	7	3	3	-	-	3
Semester 8							
ELTE414	Teaching Practice - II	8	5	2	-	6	15
EDUC406	Counselling in Schools	8	2	2	-	-	3
EDUC06	Vocational Elective - VI	8	2	2	-	-	4
AE006	Area Elective - VI	8	2	3	-	-	4
ELTE418	Testing and Evaluation in English Language Teaching	8	3	3	-	-	4

Додаток Д 2

Навчальний план професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови Університету Корк (University College Cork)

1st Year			
Autumn	**Hours**	**Spring**	**Hours**
ENGL 1100 English Composition I	3	Core History or Core Social Science	3
Core History	3	EDUC 1010 Orientation to Teacher Education	0
Core Math	3	Humanities Core	3
THEA 2010 Introduction to Theatre	3	COMM 1000 Public Speaking	3
Core Science l	4	ENGL 1120 English Composition II	3
		Core Science ll	4
	16		16
2nd Year			
Autumn	**Hours**	**Spring**	**Hours**
Select one of the following to complete a sequence:	3	Select one of the following to complete a sequence:	3
ENGL 2230 British Literature before 1789		ENGL 2230 British Literature before 1789	
ENGL 2240 British Literature after 1789		ENGL 2240 British Literature after 1789	
ENGL 2250 American Literature before 1865		ENGL 2250 American Literature before 1865	
ENGL 2260 American Literature after 1865		ENGL 2260 American Literature after 1865	
Core Social Science	3	Core Social Science	3
Journalism Elective	3	Genre Literature	3
American or British Lit 2000 level [2]	3	Author or Topic Literature	3
Period of British Literature	3	Literature Elective	3

Period of American Literature	3		
	18		15

3rd Year			
Autumn	**Hours**	**Spring**	**Hours**
FOUN 3000 Diversity of Learners and Settings	3	FOUN 3110 Adolescent Development, Learning, Motivation and Assessment I	3
CTSE 5010 Language Study for Teachers	3	CTSE 4150 Curriculum and Teaching I: English Language Arts	4
CTSE 5020 Rhetoric and Composition for Teachers	3	CTRD 5030 The Reading of Adolescents	3
CTRD 5003 Language and Literacy in the Content Areas	3	English Ling/Rhet Elective Group 1	3
English Writing Elective Group 3[4]	3	ENGL 3130 Survey of Critical Theory	3
RSED 3000/3003 Diversity and Exceptionality of Learners	3		
	18		16

4th Year			
Autumn	**Hours**	**Spring**	**Hours**
FOUN 3120 Adolescent Development, Learning, Motivation and Assessment II	3	UNIV 4AA0 University Graduation	0
CTSE 4160 Curriculum and Teaching II: English Language Arts	4	CTSE 4920/4923 School Residency	11
Eng. Globalism, Sustainability, of Div. Gp 2	3	CTSE 5210/5213 Teacher Inquiry Workshop: Problems and Possibilities[3,8]	1
ENGL 4800 Seminar in Literature	3		
Literature Elective	3		
	16		12

Total Hours: 127

Додаток Д 3

Навчальний план професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови Познаньського Університету (Adam Mickiewicz University)

BA Program for English Philology at Adam Mickiewicz University

Year/Semester	Subject	Number of hours	ECTS
1/1	Psychology	30	2
1/1	Pedagogy	15	1
1/1	First aid	3	1
1/1	Legal aspects of the teaching profession		5
1/1	Health and safety in the teaching profession		2
1/2	Psychology at the second stage of education	30	2
1/2	Pedagogy	25	2
1/3	Language acquisition and learning (common subject for all specialisations)	30	3
1/3	Pedagogy at the second stage of education	30	2
2/1	Introduction to teaching	30	3
2/1	General pedagogy practice	30	1
2/2	Teaching English at the second stage of education	30	2
2/2	Voice emission	20	2
2/2	Teaching practice	30	1
3/1	Teaching English at the second stage of education	30	2
3/1	Teaching practice	45	2
3/2	Teaching English at the second stage of education	30	3
3/2	Teaching practice	45	2

MA Program for English Philology at Adam Mickiewicz University

Year/Semester	Subject	Number of hours	ECTS
1/1	Psychology at the third and fourth stages of education	30	2
1/1	Pedagogy at the third and fourth stages of education	30	2
1/2	General pedagogy practice	30	1
1/2	Teaching practice	30	1
2/1	Teaching English at the third and fourth stages of education	60	5
2/1	Teaching practice	45	2
2/2	Teaching English at the third and fourth stages of education	30	3
2/2	Teaching practice	45	2

BA Program for Applied Linguistics at Adam Mickiewicz University

Year/Semester	Subject	Number of hours	ECTS
2/1	Psychology	30	2
2/1	Pedagogy	30	2
2/1	Voice emission		20
2/1	Legal aspects of the teaching profession		5
2/1	First aid		3
2/1	Health and safety in the teaching profession		2
2/1	Psychology at the first and second stages of education	30	2
2/2	Pedagogy at the first and second stages of education	30	2
2/2	General didactics	30	2
2/2	Methodology of research in teaching	30	2
3/1	Multilingual education	30	3
3/1	English teaching at the first and second stages of education	30	3
3/1	English literature		
3/1	Pedagogy practice	30	3
3/2	English language teaching at the first and second stages of education	30	3
3/2	Teaching practice	60 - English 120 - German	
3/3	Literature of English-speaking countries	30	2

MA Program for Applied Linguistics at Adam Mickiewicz University

Year/Semester	Subject	Number of hours	ECTS
1/1	Psychology	30	2
1/1	Pedagogy	30	2
1/1	Teaching at the third and fourth stages of education	30	4
1/1	Psycholinguistics	30	4
1/1	ESP (English for Specific Purposes) for teachers	30	2
1/2	Translation in teaching	30	2
1/2	Teaching at the third and fourth stages of education	30 - English 30 - German	4 4
1/2	German for Specific Purposes for teachers	30	2
2/1	Teaching at the third and fourth educational stages	30 - English 30 - German	4 4
2/1	German for Specific Purposes for teachers	30	3
2/2	Teaching Language for Specific Purposes	30	3
2/2	German for Specific Purposes for teachers	30	4
2/2	Pedagogy practice	30	1
2/2	Teaching practice	120 - German 30 - English	3 1

Додаток Е

ПЛАН
семінару-тренінгу
«Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу: досвід і перспективи»

Місце проведення: навчальна аудиторія зі стільцями та достатнім місцем для пересування учасників.

Мета: вдосконалення знань та розвиток професійної компетентності викладачів та вчителів англійської мови стосовно проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу.

Структура: семінар-тренінг розрахований на 6 академічних годин (1 година = 50 хв.) і складається з 2-х занять.

Обладнання: портативна дошка (whiteboard), роздатковий матеріал, ноутбук.

Заняття № 1

ДОДИПЛОМНА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

10 хв. – Вітальне слово, визначення мети і завдань заняття

10 хв. – З'ясування очікуваних результатів (вправа «Мозковий штурм»)

10 хв. – Налаштування аудиторії на роботу (вправа «Криголам»)

60 хв. – Загальна характеристика додипломної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС (вправи «Один – два – чотири – всі разом», «Ажурна пилка»)

5 хв. – Ознайомлення з методикою проведення вправ

25 хв. – Один – два – чотири – всі разом (моделі додипломної освіти вчителів англійської мови в ЄС)

25 хв. – Ажурна пилка (специфіка організації додипломної освіти вчителів англійської мови для початкової та основної і старшої школи)

5 хв. – Обговорення

Перерва (15 хв.)

50 хв. – Зміст, форми і методи додипломної освіти вчителів англійської мови в країнах ЄС (вправа «Case-метод»)

5 хв. – Ознайомлення з методикою проведення вправи

40 хв. – Case-метод (розгляд кейсу «Підготовка майбутніх учителів англійської мови в Університеті Порту, Португалія»)

5 хв. – Обговорення

10 хв. – Підведення підсумків, співставлення очікуваних результатів і мети заняття

Всього: 150 хв.

Заняття № 2

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

10 хв. – Визначення мети і завдань заняття

10 хв. – З'ясування очікуваних результатів (вправа «Мікрофон»)

60 хв. – Провідні тенденції в системі післядипломної освіти в умовах формування європейського освітнього простору (вправа «Карусель»)

5 хв. – Ознайомлення з методикою проведення вправи
50 хв. – Карусель (аналіз тенденцій, організації і змісту післядипломної освіти вчителів англійської мови в ЄС)
5 хв. – Обговорення

Перерва (15 хв.)

60 хв. – Інноваційні підходи і технології у післядипломній освіті вчителів англійської мови в ЄС (вправа «Навчаючи – вчусь»)
5 хв. – Ознайомлення з методикою проведення вправи
50 хв. – Навчаючи – вчусь (розгляд найактуальніших інноваційних підходів і технологій післядипломної освіти вчителів англійської мови)
5 хв. – Обговорення

10 хв. – Підведення підсумків, співставлення очікуваних результатів і мети заняття, інструктаж по заповненню анкети

Всього: 150 хв.

Додаток Ж

Анкета

Будь ласка, дайте відповіді на питання з погляду доцільності чи необхідності впровадження в українську освітню практику означених нижче аспектів

1. Узгодження за обсягом, змістом, кваліфікаційними вимогами систем професійної освіти вчителів англійської мови країн ЄС та України

- Так
- Ні
- Важко відповісти

2. Розвиток стратегічного партнерства і мережної взаємодії українських і європейських закладів вищої освіти

- Так
- Ні
- Важко відповісти

3. Створення умов для міжнародної діяльності майбутніх вчителів англійської мови та розширення співпраці з європейськими закладами освіти

- Так
- Ні
- Важко відповісти

4. Реалізація неперервної освіти педагогів з широким упровадженням навчальних дисциплін з європейським компонентом

- Так
- Ні
- Важко відповісти

5. Запровадження програми відбору до професії вчителя англійської мови

- Так
- Ні
- Важко відповісти

6. Рівень забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки шляхом збільшення тривалості педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови

- Достатній
- Недостатній
- Важко відповісти

7. Рівень впровадження інноваційного навчання у практику української педагогічної освіти з акцентом на технологіях проектного, проблемного, інтерактивного навчання та інформаційно-комунікаційних технологіях

- Достатній
- Недостатній
- Важко відповісти

8. Осучаснення форм організації освітнього процесу: проектне навчання, дистанційні форми навчання, веб-орієнтоване навчання, розширення спектру науково-дослідної самостійної роботи студентів

- Так
- Ні
- Важко відповісти

9. Розробка узгоджених програм педагогічних закладів вищої освіти та установ післядипломної педагогічної освіти

- Так
- Ні
- Важко відповісти

10. Участь регіональних методичних об’єднань учителів англійської мови у моніторингу професійних вимог до вчителя

- Так
- Ні
- Важко відповісти

11. Створення на державному та регіональному рівнях комп’ютеризованої інформаційної бази даних щодо новинок та методичних розробок практики навчання англійської мови з метою самовдосконалення вчителів англійської мови

- Так
- Ні
- Важко відповісти

12. Впровадження програми «Вступ до професії вчителя англійської мови» з періодами «входження у професію» та «супроводу» молодого вчителя

- Так
- Ні
- Важко відповісти

13. Організація роботи педагогічної інтернатури з метою професійної адаптації молодих спеціалістів – учителів англійської мови

- Так
- Ні
- Важко відповісти

14. Організація підготовки менторів на базі педагогічних закладів вищої та післядипломної освіти

- Так
- Ні
- Важко відповісти

15. Академічна мобільність вчителів англійської мови

- Так
- Ні
- Важко відповісти

16. Посилення участі вчителів англійської мови у міжнародних науково-освітніх проектах і спільних програмах з країнами ЄС

- Так
- Ні
- Важко відповісти

17. Запровадження стажування та участі у програмах країн ЄС
- Так
- Ні
- Важко відповісти

18. Фінансування міжнародного обміну вчителів англійської мови
- Так
- Ні
- Важко відповісти

Дякуємо за ваш час і ваші відповіді!

Додаток З

Список опублікованих праць за темою дисертації

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дослідження

1. Комар О. С. Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу: теорія і практика: монографія. Умань: Сочінський М. М., 2019. 376 с.
2. Komar O., Wing T. English language teaching and teacher training at the University of Porto and Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University: comparative analysis. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2017. № 1 (31). С. 48–57.
3. Комар О. Потенціал навчальної дисципліни «Англійська мова» у контексті глобальної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [голов. ред. М. Т. Мартинюк]. Умань: Візаві, 2017. Вип. 2, ч. 2. С. 93–102.
4. Комар О. Складові неперервної професійної підготовки вчителів англійської мови в контексті глобалізації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) [та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 55 (108). С. 202–210.
5. Комар О. До проблеми професійної підготовки вчителів англійської мови в Україні. *World Science Multidisciplinary Scientific Edition*. 2017. № 12 (28). Vol. 3. P. 36–37.
6. Комар О. Тенденції розвитку системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* / редкол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко [та ін.]. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 166. С. 113–117.

7. Комар О. Євроінтеграційні процеси та концепція підготовки вчителя англійської мови нового покоління. *Наукові записки*: [збірник наук. статей] / упоряд. Л. Л. Макаренко. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. CXXXV (135). С. 160–170.
8. Безлюдний О., Комар О. Післядипломна освіта та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу: фактори та тенденції розвитку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*: зб. наук. пр. / редкол.: Товканець Г. В. (голов. ред.) [та ін.]. Мукачево: Вид-во МДУ, 2018. Вип. 1 (7). С. 219–222.
9. Комар О. А, Комар О. С. Теорія і практика застосування інноваційних інтерактивних технологій навчання в руслі концепції розвитку педагогічної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [голов. ред. М. Т. Мартинюк]. Умань: Візаві, 2018. Вип. 1. С. 130–140.
10. Комар О. Полікультурний контекст професійної освіти вчителів англійської мови в європейських країнах. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / [редкол.: О. І. Безлюдний (голов. ред.) [та ін]. Умань: Візаві, 2018. Вип. 58. С. 269–279.
11. Komar O. The use of information and communication technologies in the process of English language teachers training: experience and prospects. *Eurasian education= Еуразиябілімі=Евразийское образование*. 2018. № 4 (24). С. 20–22.
12. Комар О. Європейський простір післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 8 (82). С. 157–168.
13. Комар О. Основные понятия и термины непрерывного профессионального

образования учителей английского языка: европейский контекст. *The Scientific Heritage*. Budapest, 2019. № 32 (P. 3). С. 14–16.

14. Комар О. Особливості змісту і форм післядипломної освіти та підвищення кваліфікації вчителів англійської мови в Європейському Союзі. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* Черкаси, 2018. № 12. С. 37–43.
15. Комар О. Особливості системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в Україні. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки.* Черкаси, 2019. № 1. С. 124–130.
16. Комар О. Стан дослідження проблеми неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в європейських країнах. *International Independent Scientific Journal*. Krakow, 2019. № 2. Vol. 1. С. 46–50.
17. Комар О. Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови: дидактичні підходи. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 15. С. 248–255.
18. Комар О. Фактори формування змісту професійної підготовки вчителів англійської мови. *Austria Science Journal*. 2019. № 25. Vol. 1. С. 27–29.
19. Комар О. Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови в Україні та Європейському Союзі: ключові аспекти в порівняльному контексті. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [голов. ред. О. І. Безлюдний]. Умань: Візаві, 2019. Вип. 1. С. 55–62.
20. Комар О. Організаційно-змістові характеристики додипломної освіти вчителів англійської мови в Європейському Союзі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* / [голов. ред. І. І. Демченко]. Умань: Візаві, 2019. Вип. 1 (19). С. 80–86.
21. Комар О. Моделі, методи і форми професійної підготовки вчителів англійської мови у країнах ЄС. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* / [голов. ред. І. І. Демченко]. Умань: Візаві, 2019. Вип. 2 (20).

С. 82–89.

22. Bezlyudniy O., Komar O., Komar O. Training. Theory and Methodology of the Use of Training Forms. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 2019. № 3 (15). P. 3–7.

Опубліковані праці апробаційного характеру

23. Комар О. European Union Policy Concerning Organization of Lifelong Education. *Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Умань: Жовтий О. О., 2014. С. 49–51.
24. Комар О. Досвід участі в програмі академічної мобільності Erasmus Mundus крізь призму принципів неперервної освіти. *Неперервна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*: матер. Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Умань, 24 квітня 2015 р.). Умань: Жовтий О. О., 2015. С. 53–55.
25. Комар О. Світовий досвід організації масових відкритих онлайн-курсів навчання іноземних мов. *Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи*: матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Умань: Жовтий О. О., 2015. С. 122–125.
26. Комар О. Професійна комунікація перекладачів у контексті євроінтеграції. *Професійна комунікація: мова і культура*: збірник матер. III Всеукр. наук.-практ. вебінару (Житомир, 23 листопада 2016 р.). Житомир: Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка, 2016. С. 55–56.
27. Комар О. Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки вчителів англійської мови. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: збірник тез доповідей Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 182–184.
28. Комар О. Організація педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови: португальський досвід. *Глобальні виклики педагогічної*

освіти в університетському просторі: матеріали II Міжнар. конгресу (Одеса, 18–21 травня 2017 р.) / Південноукраїнський нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса: Гельветика, 2017. С. 167–168.

29. Komar O. Mobility programs and advanced training of academic staff. *Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях*: збірник матер. I Міжнар. наук. конф. (Київ, 22–23 травня 2017 р.) / ред. Заболотна О. А. Київ; Дрогобич: Трек–ЛТД, 2017. С. 81–83.
30. Комар О. Поняття «цілісності особистості» (personal integrity) в розрізі інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти. *Формування особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи*: зб. тез доповідей Міжнар. наук.-практ. конф. Умань: Візаві, 2017. С. 74–77.
31. Комар О. Вчитель іноземної мови нового покоління: європейський досвід. *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст*: матер. Міжнар. наук. конф. (Умань, 25–26 травня 2017 р.). Умань: Візаві, 2017. Ч.1. С. 192–194.
32. Комар О. Навчання англійської мови в контексті глобалізації освіти: перспективи й орієнтири. *Мова і світ: сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій* школі: збірник матер. IV Всеукр. наук.-практ. вебінару (Житомир, 29 листопада 2017 р.). Житомир: Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка, 2017. С. 59–61.
33. Комар О. Мобільність вчителів англійської мови як важлива складова неперервної освіти та професійного розвитку. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії:* збірник тез доповідей II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 144–145.
34. Комар О. Вчитель-носій та вчитель-неносій англійської мови: проблема співвідношення та диференціація понять. *Теоретико-методичні засади вивчення англійської мови (партнерство школи й університету):* матеріали Всеукр. наук-практ. конф. (Умань, 30 березня 2018 р.). Умань:

Новожилов С. В., 2018. С. 122–125.

35. Безлюдний О., Комар О. Соціально-демографічні проблеми та перспективи педагогічної професії: європейський досвід. *Вища освіта: удосконалення якості підготовки фахівців:* збірник тез ІІ Міжнар. наук. Інтернет-конф. (Київ, 26–27 квітня 2018 р.) / уклад. Н. В. Пазюра. Київ: Альфа–ПІК, 2018. С. 84–87.
36. Комар О. Інноваційний аспект полікультурності у підготовці вчителів англійської мови. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст:* матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Умань, 28 вересня 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. С. 122–125.
37. Комар О. Іншомовна освіта крізь призму академічної мобільності майбутніх вчителів. *Сучасна іншомовна освіта України та зарубіжжя: стан, виклики і перспективи:* матер. І Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Суми, 24–25 жовтня 2018 р.). Суми: Вінниченко М. Д., 2018. С. 27–28.
38. Комар О. Неперервна професійна освіти вчителів англійської мови в умовах євроінтеграції. *Тенденції сучасної підготовки майбутніх вчителів початкової школи:* матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (Умань, 18–19 жовтня 2018 р.). Умань: Візаві, 2018. С. 91–93.
39. Комар О. Безперервний професійний розвиток вчителя англійської мови на різних етапах кар’єри. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії:* збірник тез доповідей Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 224–226.
40. Комар О. Динамічні аспекти безперервного професійного розвитку вчителів англійської мови в європейському контексті. *Начальное образование: проблемы и решения*: материалы ІІ Междунар. научно-практ. конф. Наманган, НамГУ, 2019. С. 80–87.
41. Комар О. Визначення поняття «інновація» у системі неперервної

професійної освіти вчителів англійської мови. *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики:* матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Івано-Франківськ, 21–22 березня 2019 р.) / Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника; відп. ред. І. М. Романишин. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. С. 154–157.

42. Комар О. Інноваційний аспект використання сучасних веб-технологій у підготовці вчителів англійської мови. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 18–19 квітня 2019 р.). Умань: Візаві, 2019. Ч. 2. С. 8–10.

Наукові праці, які додатково відображають результати дослідження

43. Комар О. С. Продуктивна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.* Умань: Жовтий, 2010. Вип. 34. С. 21–27.

44. Komar O. S. Students' creative work with titles of texts as the component of training for their professional activity under conditions of mountain environment. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. Ivano-Frankivsk, 2014. N. 2–3. Vol. 1. P. 115–118.

45. Асистентська практика: метод. рек. для самостійної роботи з пед. практики для магістрантів V–VI курсів ф-ту іноземної філології / уклад.: Н. М. Бріт, О. П. Бевз, А. С. Гембарук, О. С. Комар. 3-тє вид., випр. Умань: Жовтий О. О., 2015. 72 с.

46. Вибрані питання теорії і практики перекладу: навч.-метод. посіб. для студ. 1 курсу ОС "Магістр", спец. "Середня освіта (Мова і література (англійська))" ф-тів іноз. мов закл. вищої освіти / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; уклад. О. С. Комар. 2-ге вид., переробл. і допов. Умань: ВІЗАВІ, 2018. 130 с.

Додаток И

Відомості про апробацію результатів дослідження

1. Міжнародний науково-методологічний семінар «Європейські тенденції професійної підготовки сучасного вчителя» (Умань, 21 червня 2013 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Європейський досвід організації освіти дорослих».
2. Міжнародна науково-практична конференція «Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (Умань, 17–18 жовтня 2013 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Політика Європейського Союзу щодо організації освіти дорослих».
3. Всеукраїнська науково-практична конференція «Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 22–23 травня 2014 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні, публікація на тему: «European Union Policy Concerning Organization of Lifelong Education».
4. Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Педагогічна освіта і наука: традиції, реалії, перспективи» (Умань, 9–10 жовтня 2014 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Особливості організації процесу навчання англійської мови як іноземної в країнах Європейського Союзу».
5. Міжнародний семінар-тренінг «Three lessons in philosophy of new technologies» (Порту, Португалія, 16 лютого, 23 лютого, 02 березня 2015 р.). Форма участі – проведення тренінгу 16 лютого.
6. Міжнародний семінар для вчителів англійської мови «Changes and challenges in ELT» (Порту, Португалія, 21 березня 2015 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Challenges of ELT in Ukrainian Context».

7. Міжнародний конгрес «New job opportunities in translation and interpreting: challenges for university programmes and language service providers» (Порту, Португалія, 25–27 березня 2015 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Developing translation competence in future teachers of English».
8. Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Неперервна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 24 квітня 2015 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні, публікація на тему: «Досвід участі в програмі академічної мобільності Erasmus Mundus крізь призму принципів неперервної освіти».
9. VIII Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх вчителів» (Умань, 28 жовтня 2015 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Застосування інноваційних технологій у процесі підготовки вчителів англійської мови».
10. II Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 02 листопада 2015 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні, публікація на тему: «Світовий досвід організації масових відкритих онлайн-курсів навчання іноземних мов».
11. Всеукраїнський круглий стіл «Етичний портрет учителя: історія та сучасність» (Хмельницький, 27 лютого 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Формування професійних комунікативних якостей майбутніх учителів англійської мови у процесі практичної підготовки».
12. Міжнародний дискусійний форум «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» (Умань, 19–20 травня 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Філософський підхід до осмислення мовних явищ: від античності до сьогодення».
13. Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток наукової та

інноваційної діяльності в освіті: здобутки, проблеми, перспективи» (Умань, 13–14 жовтня 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Формування мовної компетентності майбутніх учителів у країнах ЄС».

14. Всеукраїнська науково-практична конференція «Вища школа і ринок праці: інтеграція модернізація, інтернаціоналізація» (Мукачеве, 19–21 жовтня 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Португальський досвід підготовки вчителів англійської мови у закладах вищої освіти».
15. Всеукраїнський науково-практичний вебінар «Професійна комунікація: мова і культура» (Житомир, 23 листопада 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні, публікація на тему: «Професійна комунікація перекладачів у контексті євроінтеграції».
16. Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії» (Кропивницький, 1–10 лютого 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні, публікація на тему: «Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки вчителів англійської мови».
17. II Міжнародний конгрес «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 18–21 травня 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні, публікація на тему: «Організація педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови: португальський досвід».
18. Міжнародна наукова конференція «Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях» (Київ, 22–23 травня 2017 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Mobility programs and advanced training of academic staff».
19. Міжнародна наукова конференція «Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст» (Умань, 25–26 травня

2017 р.). Форма участі – виступ на пленарному засіданні, публікація на тему: «Вчитель іноземної мови нового покоління: європейський досвід».

20. Міжнародна науково-практична конференція «Формування особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи» (Умань, 27–28 вересня 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні, публікація на тему: «Поняття «цілісності особистості» (personal integrity) в розрізі інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти».
21. II Міжнародна науково-практична конференція «Модернізація освітнього середовища: проблеми і перспективи» (Умань, 5–6 жовтня 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Неперервна професійна підготовка вчителів англійської мови у контексті глобальної освіти».
22. Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Інновації в освіті: здобутки і перспективи» (Умань, 11 жовтня 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Розвиток системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору».
23. IV Міжнародна науково-практична конференція «Science and Education – Our Future» (Дубаї, ОАЕ, 30 листопада 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «До проблеми професійної підготовки вчителів англійської мови в Україні».
24. Всеукраїнський науково-практичний вебінар «Мова і світ: сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі» (Житомир, 29 листопада 2017 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні, публікація на тему: «Навчання англійської мови в контексті глобалізації освіти: перспективи й орієнтири».
25. Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії» (Кропивницький, 15 лютого 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні, публікація на тему: «Мобільність вчителів

англійської мови як важлива складова неперервної освіти та професійного розвитку».

26. II Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Використання медіа-технологій у підготовці вчителів: європейський та вітчизняний досвід» (Глухів, 22 лютого 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Потенціал директ-медіа у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови ».
27. IV International Spring Symposium «Inspiring Professional Excellence in Teaching Languages» (Бєльци, Молдова, 16–17 березня 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні натему: «Speed English Technology».
28. Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методичні засади вивчення англійської мови (партнерство школи й університету)» (Умань, 30 березня 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні, публікація на тему: «Вчитель-носій та вчитель-неносій англійської мови: проблема співвідношення та диференціація понять».
29. II Міжнародна конференція «Вища школа: удосконалення якості підготовки фахівців» (Київ, 26–27 квітня 2018 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Соціально-демографічні проблеми та перспективи педагогічної професії: європейський досвід».
30. Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 27 квітня 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Інноваційні технології у системі неперервної освіти вчителів англійської мови».
31. Міжнародна наукова конференція «Україна і Польща: минуле, сучасне, майбутнє» (Умань, 22–23 травня 2018 р.). Форма участі – виступ на пленарному засіданні на тему: «Академічна мобільність в умовах інтернаціоналізації вищої освіти: досвід Польщі і перспективи України».
32. Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Інновації в

сучасній освіті: український та світовий контекст» (Умань, 28 вересня 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні, публікація на тему: «Інноваційний аспект полікультурності у підготовці вчителів англійської мови».

33. Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Інновації в освіті: здобутки та перспективи» (Умань, 11 жовтня 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Інноваційні технології у системі неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в європейських країнах».
34. Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Тенденції сучасної підготовки майбутніх вчителів початкової школи» (Умань, 18–19 жовтня 2018 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні, публікація на тему: «Неперервна професійна освіти вчителів англійської мови в умовах євроінтеграції».
35. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Сучасна іншомовна освіта України та зарубіжжя: стан, виклики і перспективи» (Глухів, 24–25 жовтня 2018 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Іншомовна освіта крізь призму академічної мобільності майбутніх вчителів».
36. II Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Начальное образование: проблемы и решения» (Наманган, Узбекистан, 31 січня 2019 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Динамічні аспекти безперервного професійного розвитку вчителів англійської мови в європейському контексті».
37. III Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії» (Кропивницький, 15 лютого 2019 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні, публікація на тему: «Безперервний професійний розвиток вчителя англійської мови на різних етапах кар’єри».
38. V International Spring Symposium «Professional Development in Teaching

Contexts: Perceptions and Practices» (Бєльци, Молдова, 15–16 березня 2019 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «New Tendencies in CPD of the Teachers of English».

39. Міжнародна науково-практична конференція «Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики» (Івано-Франківськ, 21–22 березня 2019 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Визначення поняття «інновація» у системі неперервної професійної освіти вчителів англійської мови».
40. І Всеукраїнська науково-практична конференція «Оптимізація процесу навчання іноземних мов у закладах вищої освіти гуманітарного та технічного напрямів» (Рівне, 10–11 квітня 2019 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Особливості змісту професійної підготовки вчителів англійської мови у країнах ЄС».
41. ІІ Міжнародна науково-практична конференція «Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст» (Умань, 18–19 квітня 2019 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні, публікація на тему: «Інноваційний аспект використання сучасних веб-технологій у підготовці вчителів англійської мови».
42. Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Умань, 26 квітня 2019 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні на тему: «Інноваційні аспекти організації неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу».

Додаток К

Довідки про впровадження результатів дослідження

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

05 КВІ 2019 № 01-28/465 На № _____

ДОВІДКА
про впровадження матеріалів наукового дослідження про впровадження та апробацію матеріалів докторського дисертаційного дослідження
Комара Олега Станіславовича на тему:
«Організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу»

Упродовж 2016-2019 навчальних років на кафедрі англійської філології та методики викладання англійської мови була проведена апробація та впровадження результатів дослідження Комара О.С. Впровадження відбувалось шляхом посилення професійно-орієнтованого спрямованості, удосконалення змісту навчання іноземної мови.
Впровадження відбувалось на підставі науково-методичних розробок і рекомендацій, складених Комаром О.С. за результатами свого дослідження. Теоретичні положення дослідження Комара О.С. знайшли відображення в навчальних програмах кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови і є авторськими. Теоретична підготовка студентів супроводжувалась розробленими діалогами, ситуаціями, проблемними завданнями і тренінгами, що стимулювали у них розвиток самосвідомості, персоналізації дій, критичного мислення, рефлексії, навичок самоаналізу й саморегуляції в професійно-орієнтований діяльності.

Результати впровадження засвідчують, що матеріали дисертаційного дослідження Комара О.С. мають практичну значущість і сприяють покращанню якості підготовки майбутніх учителів англійської мови до професійної діяльності.

Так, комплексне застосування навчального матеріалу, спрямованого на формування комунікативних умінь, дає позитивні результати і у студентів формується позитивна мотивація спілкування, активізується прагнення удосконалювати свої комунікативні уміння, і, як наслідок, підвищується рівень сформованості комунікативних умінь.

Результати впровадження засвідчують, що матеріали дисертаційного дослідження Комара О.С. мають практичну значущість, забезпечують формування комунікативних вмінь майбутніх фахівців і сприяють покращанню якості їхньої підготовки до професійної діяльності.

Довідку про впровадження наукових досліджень розглянуто і затверджено на засіданні кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького 21 березня 2019 р., протокол № 9.

Ректор А.М.Солоненко

Ващенко (0619) 44-03-63

Приватний вищий навчальний заклад "Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука"

Private Higher Education Establishment «Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities»

Адреса: Україна, 33027, м. Рівне,
вул. академіка Степана Дем'янчука, 4
тел./факс: (0362) 23-01-86
р/р 26002619988829 ПАТ Промінвестбанк
м. Рівне, МФО 300012, код ЗКПО 24171048

Address: Ukraine, 33027, Rivne
Academician Stepan Demianchuk street, 4
Tel/fax (0362) 23-01-86
26002619988829 in Prominvestbank
Rivne, MFO 300012, kode 24171048
E-mail: mail@regi.rovno.ua

№ 031/157 «29» 03 2019 р.

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

видана Комару Олегу Станіславовичу в тому,
що результати дисертаційного дослідження
«Організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу»
були апробовані і впроваджені у ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

Нині європейська освіта перебуває на етапі перебудови та реформування задля оптимізації системи професійної підготовки й пошуку шляхів її вдосконалення. Саме в цих рамках вивчення європейського освітнього досвіду є досить важливим для української системи освіти, оскільки країна дотримується чіткого курсу на євроінтеграцію. На етапі реформування вищої педагогічної освіти актуальним є формування компетентних педагогів, здатних працювати в освітньому середовищі, яке постійно змінюється; зорієнтованих на впровадження інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності та протягом професійної діяльності зокрема. Саме це актуалізує проблему неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу.

Результати дисертаційного дослідження «Організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу» впроваджувалися в 2016-2019 р.р. викладачами кафедри педагогіки та кафедри іноземних мов під час підготовки студентів спеціальності 014.02 – мова і література (англійська). Досліджений Комаром Олегом Станіславовичем матеріал підґрунтя неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у трирівневій системі вищої освіти в європейських країнах, форми, технології і методи підготовки вчителів англійської мови, реалізація педагогічних умов цього процесу використовувалися на лекційних, практичних і лабораторних заняттях, під час самостійної роботи з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика навчання англійської мови», а також педагогічної практики.

У процесі підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014.02 – мова і література (англійська) нами враховані пропозиції дисертанта щодо:

– організації суб`єкт-суб`єктної взаємодії учасників освітнього процесу;
– орієнтації викладачів на впровадження контекстного навчання;
– активізації рефлексивної позиції майбутніх учителів англійської мови.

Застосування результатів докторського дослідження Комара О. С. дозволяє зробити висновок про його науково-методичну значущість і дало змогу підвищити ефективність процесу підготовки вчителів англійської мови. Обговорено і схвалено на засіданні кафедри педагогіки (протокол №7 від 28 березня 2019 року).

Довідка видана для пред'явлення в спеціалізовану вчену раду Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Ректор ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» докт. пед. наук, проф. Дем'янчук А. С.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

15.04.2019 № 10 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
Комара Олега Станіславовича
на тему «Організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу»
за спеціальністю 011 Науки про освіту 13.00.04. – теорія та методика професійної освіти

Глобальна освіта постає підґрунтям, на яке накладається традиційна національна освіта, та готує людину до життя у сучасних об'єктивно зумовлених умовах; вона не передбачає відмову від існуючого змісту освіти та не привносить кардинальні зміни у навчальний процес. Використання ідей глобальної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах та в закладах вищої освіти потребує від учителя певного переналаштування свідомості, психології та методичних умінь. Саме тому підготовка майбутніх учителів іноземної, передусім англійської, мови в умовах глобальної освіти повинна відбуватися з урахуванням означених вище факторів.

Впродовж 2017–2019 років Комаром Олегом Станіславовичем проводились діагностичні зрізи з метою визначення рівня обізнаності зі змістом, формами та методами професійної підготовки, а також стану професійної готовності до навчання англійської мови школярів серед студентів і магістрантів філологічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Робота за експериментально-дослідною методикою мала систематичний цілеспрямований характер. Апробація експериментальної методики серед майбутніх учителів англійської мови в процесі професійної підготовки здійснювалася в процесі аудиторної й позааудиторної роботи та педагогічної практики.

Під час проведення занять зі студентами застосовувалися проблемні, дослідницькі методи, завдання проблемно-творчого характеру, спрямовані на розвиток інтелектуальних, організаційних і комунікативних умінь студентів, самостійна робота пошукового характеру.

Розроблена методика підготовки майбутніх учителів англійської мови у процесі професійної підготовки дала позитивні результати і може бути впроваджена у практику роботи вищої школи.

Матеріали дисертаційного дослідження були обговорені та схвалені на засіданні кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов (протокол № 9 від 11 квітня 2019 р.).

Довідка видана для подання в спеціалізовану раду.

Перший проректор,
проректор з науково-педагогічної роботи
доктор історичних наук, професор В. О. Дятлов

Бобир С. Л.
(0462) 677 414

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744) 3-45-82,
E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ імені Павла Тичини р/р 35227252004420,
банк одержувача Державна казначейська служба України МФО 820172, код 02125639

12.04.2019 № 834/01 На № від

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
Комара Олега Станіславовича
на тему **«Організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу»,**
представленого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 011 Науки про освіту
13.00.04. – теорія та методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження Комара Олега Станіславовича «Організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу» впроваджувались в освітній процес в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини на базі кафедри англійської мови та методики її навчання факультету іноземних мов протягом 2017-2019 рр.

О.С. Комаром запропоновано для впровадження в освітній процес ряд сучасних інноваційних технологій навчання англійської мови як іноземної, нові форми роботи з фахової дисципліни «Теорія і практика перекладу» у процесі підготовки майбутніх вчителів англійської мови, а також навчально-методичний посібник «Вибрані питання теорії і практики перекладу» для студентів І курсу ОС «магістр» спеціальності «014.02. Середня освіта (Мова і література (англійська))». Результати впровадження висвітлено у ряді наукових публікацій у фахових виданнях України.

Загалом, наукова робота Комара О.С. та її впровадження в освітній процес отримали позитивні відгуки студентів і викладачів університету та є вагомим внеском у розвиток вітчизняної педагогічної науки, зокрема в аспектах професійної підготовки майбутніх педагогів.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість тематики дослідження, колективом кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дисертаційного дослідження Комара О.С. в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти (протокол № 8 від 21 березня 2019 р.).

Довідка видана для подання в спеціалізовану вчену раду.

09693

Перший проректор А. М. Гедзик

УКРАЇНА

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

КОМУНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД КИЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ «КИЇВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ»

вул. Ярослава Мудрого, 37, м. Біла Церква, 09107, тел. 0(4563) 5-12-40, тел./факс 5-04-24
E-mail: Kyiv_academy@ukr.net, Web: http://академія.com.ua
Код ЄДРПОУ 02139618

від 24.04 20 19 № 87
На №_____ від _____20___

Спеціалізована вчена рада
Д 74.053.01

Про впровадження результатів дослідження

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
Комара Олега Станіславовича
на тему **«Організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу»**
представленого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 011 Науки про освіту
13.00.04. – теорія та методика професійної освіти

Інтеграція України у європейську і світову спільноту, розширення та поглиблення міжнародних контактів вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців, які володіють не тільки ґрунтовними теоретичними знаннями і практичними вміннями зі спеціальності, але й здатні до продуктивного грамотного іншомовного професійного спілкування. Це, безперечно, актуалізує проблему модернізації неперервної професійної освіти вчителів іноземних мов, й, зокрема, англійської, яка у сучасному світі виконує роль «лінгва франка». Важливу роль в означеному процесі відіграють дослідження, присвячені вивченню наукового і практичного досвіду підготовки вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу, які мають багато спільних рис, прагнення сформувати систему неперервної професійної освіти, поєднуючи національні традиції з прогресивними ідеями зарубіжного досвіду, синтез яких покликаний виховати педагога і викладача нової генерації, здатного проводити професійну діяльність в умовах інформаційно-технологічного суспільства та полілогу культур, конкурентоспроможного педагогічного працівника, який

орієнтується в умовах ринкової економіки, вільно володіючи англійською мовою.

Результати дисертаційного дослідження «Організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу» впроваджувалися в 2016-2019 рр. викладачами кафедри суспільно-гуманітарної освіти КНЗ КОР "Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів" у процесі підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов, тому числі й англійської мови.

Досліджені Комаром Олегом Станіславовичем матеріали, як підґрунтя неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у трирівневій системі вищої освіти в європейських країнах, успішно використовувалися на курсах підвищення кваліфікації вчителів англійської мови для забезпечення змісту соціально-гуманітарного, професійного та фахового модулів у процесі проведення лекційних, практичних занять, із застосуванням проблемних ситуацій, методів суб'єкт-суб'єктної комунікації, організації самостійної роботи пошукового характеру, спрямованої на розвиток інтелектуальних, організаційних та комунікативних умінь слухачів. Також цінний науково-практичний, методологічний доробок дисертаційного дослідження автора, обґрунтовані безперечні надбання вітчизняної неперервної професійної освіти, а також запозичені прогресивні ідеї з практики підготовки педагогічних працівників країн Європейського Союзу, були використані під час проведення заходів міжкурсового періоду, тренінгів, майстер-класів, педагогічних студій, що в цілому сприяло створенню цілісного освітнього середовища для безперервного компетентного навчання вчителів англійської мови впродовж життя.

Застосування результатів докторського дослідження Комара О С. дозволяє зробити висновок про його науково-методичну значущість і дало змогу підвищити ефективність процесу формування неперервної професійної освіти вчителів англійської мови.

Обговорено і схвалено на засіданні суспільно-гуманітарної освіти (протокол № 3від 6 березня 2019 року).

Довідка видана для пред'явлення в спеціалізовану вчену раду Д 74.053.01Уманського державного педагогічного університету.

В. о. ректора інституту Н. Бендерець

Світлана Ковальова 067-47-93-686

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ЗАКАРПАТСЬКИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

вул. А. Волошина, 35, м. Ужгород, 88000 тел./факс: (03122) 61-42-75
web: http://zakinppo.org.ua, e-mail: info@zakinppo.org.ua Код ЄДРПОУ 02139723

від 26.03. 2019 р. № 170-а На № _____ від _____ 20__ р.

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
матеріалів дисертаційного дослідження
Комара Олега Станіславовича з теми
„Організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу"
зі спеціальності
13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

У Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти впродовж 2017/2018, 2018/2019 навчальних років здійснювалася апробація та впровадження результатів дослідження О.С. Комара.

Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив, що у більшості слухачів сформовані на низькому і середньому рівнях уміння перекладу текстів та застосування комунікативних сучасних технологій в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

Розроблені автором матеріали експериментального навчання включали вивчення стану та особливостей організаційно-педагогічного забезпечення процесу підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, загальнопедагогічні дисципліни, традиційну методику вивчення англійської мови, спецкурс „Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови у країнах Європейського Союзу", які використовувалися в освітньому процесі підвищення кваліфікації учителів англійської мови, сприяли розвитку у слухачів мовної комунікативної компетенції. Ефективність запропонованої методики підтверджувалась при проходженні слухачами педагогічної практики та виконанні наукових робіт. Результати вивчення слухачами іноземного досвіду отримання неперервної освіти у країнах Європи, формування комунікативних навичок та навичок перекладу після проведеної експериментальної роботи дали позитивний результат.

Забезпечення таких педагогічних умов, як: створення сприятливого педагогічного середовища у процесі підвищення

професійної компетентності учителів з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу; організація процесу навчання з використанням інтерактивних методів; сприяння формуванню позитивної професійної позиції дало можливість у тренінговій формі істотно покращити рівень опанування слухачами сутнісних ознак, характеристик, комунікативних технологій як засобів навчання у сучасній школі.

Включення у зміст дисциплін дидактико-методичного циклу складових експериментального дослідження О.С. Комара підвищило їх практичну спрямованість на формування фахових компетентностей учителя англійської мови.

Результати апробації матеріалів дисертації обговорено на засіданні кафедри педагогіки та психології інституту (протокол № 3 від 22 березня 2019 року).

Директор інституту Т. Палько