

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОЛІСНІЧЕНКО АНГЕЛІНА ІВАНІВНА

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:811](492)(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
В УНІВЕРСИТЕТАХ НІДЕРЛАНДІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

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

_____ А. І. Колісніченко

Науковий керівник: Коляда Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук,
професор

Умань – 2020

АНОТАЦІЯ

Колісніченко А. І. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». – Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2020.

Дисертаційне дослідження присвячено актуальній темі підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що автором: уперше виокремлено організаційно-педагогічні засади професійної підготовки вчителів іноземних мов у Нідерландах: організаційні засади – відповідність підготовки вчителів іноземних мов міжнародним вимогам, орієнтування на популяризацію професії вчителів іноземних мов, на професійні профілі вчителів іноземних мов, надання альтернативи отримання освіти вчителями іноземних мов завдяки її гнучкості та мобільності, підтримка безперервної освіти, відповідність отриманої кваліфікації етапу освіти для здійснення професійної діяльності, орієнтування на освітнє партнерство; педагогічні засади – ґрунтування на стандартах підготовки вчителів іноземних мов, на компетентнісному підході, орієнтування на інновації та диджиталізацію, багатомовність, інтернаціоналізацію; уточнено періодизацію етапів становлення педагогічної освіти у Нідерландах; відповідність професійної підготовки фахівців з викладання іноземних мов у Нідерландах вимогам загально-європейського простору вищої освіти з урахуванням останніх змін у галузі їхньої педагогічної освіти; подальшого розвитку набули основні положення порівняльної педагогіки та порівняльного аналізу досвіду професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Нідерландах.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування проблеми дослідження

та визначення організаційно-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів, розробити рекомендації щодо врахування прогресивних ідей нідерландського досвіду у системі вищої педагогічної освіти України.

Для досягнення мети дослідження та розв'язання визначених завдань використано комплекс взаємопов'язаних методів: теоретичні методи – теоретичний та історико-логічний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизацію – під час аналізу теоретичних питань, спрямованих на визначення тенденцій становлення вищої педагогічної освіти та організаційно-педагогічних засад підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Нідерландах; порівняльно-історичний та хронологічний методи – для характеристики суспільно-політичних, соціально-економічних і культурно-освітніх процесів та історико-ретроспективного аналізу підходів для визначення етапів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; системно-структурний метод – для виявлення і формулювання узагальненого обґрунтування практичних рекомендацій; системно-функціональний метод – для виокремлення напрямів підготовки вчителів іноземних мов; емпіричні методи – вивчення та узагальнення педагогічного досвіду, аналіз навчально-методичної документації, що дали змогу виявити схожі та відмінні риси професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти Нідерландів та України; метод порівняльного (компаративного) аналізу – для зіставлення даних, аналізу й синтезу одержаних результатів з метою формулювання висновків про стан підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Нідерландах, а також обґрунтування можливостей упровадження конструктивного нідерландського досвіду професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні.

Практичне значення одержаних результатів полягає в оновленні змісту навчальних дисциплін педагогічного напрямку, навчальних дисциплін з викладання іноземних мов, написання кваліфікаційних робіт, вибіркового

дисциплін із проблем розвитку середньої освіти, зарубіжної педагогіки; у можливості використання основних положень роботи при укладанні навчально-методичної літератури для сучасної школи, подальших порівняльно-педагогічних досліджень; в обґрунтуванні необхідності запровадження програми «Шкільний учитель нового покоління» у педагогічних закладах вищої освіти; розроблено рекомендації щодо врахування прогресивних ідей позитивного нідерландського досвіду у вітчизняній вищій педагогічній освіті, зокрема, у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов на основі порівняльно-педагогічного аналізу; визначено низку заходів, що сприяють впровадженню розроблених автором рекомендацій.

Теоретичні положення й висновки дослідження можуть бути використані в ході розв'язання наукових і практичних завдань у сучасних умовах реформування педагогічної освіти України, а також для удосконалення освітніх програм із підготовки майбутніх учителів іноземних мов та післядипломної педагогічної освіти; вони збагачують вітчизняну теорію і практику, що може стати основою для подальших досліджень в означеному напрямі, а також дадуть змогу використати досвід Нідерландів у практичній діяльності закладів педагогічної освіти України.

У дисертації викладено результати здійснення глибокого аналізу педагогічної освіти у Нідерландах та Україні, які висвітлюють організаційно-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів. Здійснено аналіз стану дослідженості наукової проблеми у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії, завдяки якому уточнено хронологічні етапи становлення іншомовної підготовки майбутніх учителів.

Досліджено вплив освітніх реформ ХХ століття у вищій педагогічній освіті на зміну підходів і методів викладання іноземних мов та у системі контролю й оцінювання. Обґрунтовано періодизацію домінування методичних підходів до викладання іноземних мов. Здійснений аналіз сучасного стану підготовки вчителів іноземних мов у нідерландській вищій освіті дозволив

виявити основні тенденції, що виникли внаслідок зовнішнього європейського впливу. Охарактеризовано політичні та економічні чинники на вибір іноземних мов для вивчення у нідерландських закладах освіти у певні історичні етапи та вплив розвитку іншомовної освіти у Європі на процес стимулювання до багатомовності в нідерландському суспільстві.

Детальний огляд системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів дав змогу визначити типи закладів освіти, що здійснюють цю підготовку. Визначено базові кваліфікації викладання необхідні для допуску нідерландських вчителів та викладачів до професійної діяльності. Виявлено, що нідерландська система освіти має взаємозв'язки між різними її ланками та усіма учасниками навчального процесу, формуючи повний академічний цикл. Виокремлено й схарактеризовано організаційні та педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; проаналізовано зміст програми підготовки та здійснено огляд додаткових можливостей для підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов.

Здійснено компаративний аналіз організаційно-педагогічних засад професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні та Нідерландах у окремих напрямках: дослідження нормативних освітніх положень та контроль за їх дотриманням з боку відповідних органів влади обох країн; порівняння педагогічних основ та принципів; зіставлення змісту освіти вчителя іноземних мов в Україні та Нідерландах.

У процесі визначення організаційних засад було здійснено аналіз загальноєвропейських вимог до професії педагога, який дав можливість дослідити ключові аспекти професії та шляхи її розвитку у найближчій перспективі. Виявлено структурні компоненти кваліфікаційної рамки: знання, уміння, компетентності. Виокремлено і конкретизовано організаційні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов, серед яких: відповідність підготовки вчителів іноземних мов міжнародним вимогам; орієнтування на популяризацію професії вчителів іноземних мов; орієнтування на професійні

профілі вчителів іноземних мов; надання альтернативи отримання освіти вчителями іноземних мов завдяки її гнучкості та мобільності; підтримка безперервної освіти; відповідність отриманої кваліфікації етапу освіти для здійснення професійної діяльності; орієнтування на освітнє партнерство.

У ході визначення педагогічних засад здійснено аналіз сучасного стану системи підготовки вчителів іноземних мов та підвищення кваліфікації вчителів у Нідерландах, який дав можливість виявити взаємозв'язки між необхідністю стандартизації програм підвищення кваліфікації вчителів та його впливу на рівень викладання предмета. Виокремлено педагогічні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов у системі педагогічної освіти у Нідерландах, серед яких: ґрунтування на стандартах підготовки вчителів іноземних мов, на компетентнісному підході, орієнтування на інновації та диджиталізацію, на багатомовність й інтернаціоналізацію.

Проведено комплексний порівняльний аналіз досвіду реформування сучасної нідерландської й української вищої педагогічної освіти. У ході дослідження було проаналізовано низку документів, якими передбачено якісні зміни у педагогічній підготовці фахівців освітньої галузі та розвиток педагогічної освіти.

Проаналізовано та виокремлено основні чинники що призвели до виникнення дисбалансу у підготовці майбутніх учителів іноземних мов в Україні. Визначено потребу у швидких та ґрунтовних змінах щодо підготовки вчителів іноземних мов й підвищення кваліфікації вже працюючих учителів, а також переліку намірів та рекомендацій МОН України, у контексті їх реалізації. У рамках пошуку шляхів вирішення окреслених проблем було описано позитивний досвід проєктів зреалізованих в Україні.

З метою визначення позицій України та Нідерландів в освітній галузі та їхнього впливу на якість підготовки педагогічних працівників, здійснено аналіз баз даних найпоширеніших міжнародних досліджень: PIRLS, PISA, OECD, TALIS. Дослідження показало, що українська педагогічна освіта найбільше

потребує зростання державної підтримки та фінансування.

Досліджено рівень викладання іноземної мови в українських та нідерландських закладах освіти. Аналіз даних свідчить, що коливання у співвідношеннях визначених для порівняння індикаторів в обох досліджуваних країнах були незначними, але на рівні заробітних плат учителів (Нідерланди >) та кількості студентів (Україна >) розбіжності досить суттєві. На прикладі нідерландських університетів прикладних наук та українських педагогічних університетів здійснено порівняння змісту підготовки майбутніх учителів іноземних мов на рівні навчальних планів, переліку дисциплін та особливостей оцінювання протягом навчання. Виявлено перешкоди, які стримують розвиток педагогічної освіти в Україні та Нідерландах, а також наявність позитивних і негативних рис у педагогічній освіті зазначених країн.

Враховуючи позитивний нідерландський педагогічний досвід освітніх реформ, сформульовано практичні рекомендації для підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні, на основі яких запропоновано низку заходів, спрямованих на підвищення якості освіти українських учителів іноземних мов.

Незважаючи на ґрунтовність та детальність, це дисертаційне дослідження не вичерпує усіх аспектів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів. Подальше дослідження може здійснюватися за такими питаннями: академічна гнучкість професійної освіти; професійна підготовка магістрів іншомовних спеціальностей в університетах; порівняльний аналіз системи професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах прикладних наук та дослідницьких університетах; особливості організації педагогічної онлайн освіти у Нідерландах.

Ключові слова: педагогічна освіта, професійна підготовка майбутніх учителів, майбутні вчителі іноземних мов, університети Нідерландів, освітні реформи, організаційно-педагогічні засади, європейські освітні стандарти.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації

1. Kolisnichenko A. I. Impact of educational reforms on the improving of teachers' training quality in the Netherlands. *Studies in Comparative Education*. Uman, 2018. Vol. 1. P. 20–27.
2. Kolisnichenko A. I. Collaboration in high education as factor of improving ELT Training in the Netherlands. *Journal of science*. Lyon, 2019. № 2. P. 49–52.
3. Колісніченко А. І. Розвиток педагогічної освіти у Нідерландах як фактор впливу на рівень досягнень здобувачів освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2019. Вип. 2. С. 67–74.
4. Колісніченко А. І. Викладання іноземних мов у Нідерландах у контексті розвитку педагогічної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2019. Вип. 70. С. 134–137.
5. Колісніченко А. І. Сучасні механізми вдосконалення системи неперервної освіти вчителів іноземних мов в Україні. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 17. С. 77–80.
6. Kolisnichenko A. I. Transformations of future FL teacher formal education in the context of new Ukrainian school quality assurance. *Studies in Comparative Education*. Uman, 2019. Vol. 2. P. 81–88.

Опубліковані праці апробаційного характеру

7. Колісніченко А. І. Освітні новації у Нідерландах у контексті порівняльно-педагогічних досліджень. *Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях: матеріали Міжнародної конференції (Умань, 22–23 травня 2017)*. Умань, 2017. С. 77–81.
8. Колісніченко А. І. Вплив використання проектних технологій на формування іншомовної комунікативної компетенції. *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст: матеріали Міжнародної конференції (Умань, 25–26 травня 2017)*. Умань, 2017. С. 82–84.

9. Колісніченко А. І. Вимоги до формування професійних компетентностей учителів іноземних мов в Україні та Нідерландах. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації*: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 15–16 червня 2017). Київ, 2017. С. 111–113.
10. Коляда Н. М., Колісніченко А. І. Вплив самооцінки роботи викладача на якість викладання фахових дисциплін в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Мова і світ: сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі*: матеріали IV Всеукраїнського науково-практичного вебінару (Житомир, 29 листопада 2017). Житомир, 2017. С. 58–60.
11. Колісніченко А. І. Заходи щодо запровадження системи академічної гнучкості для удосконалення освіти протягом життя у Нідерландах. *Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження*: матеріали II Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (Київ – Дрогобич, 15 червня 2018). Київ – Дрогобич, 2018. С. 58–60.
12. Колісніченко А. І. Особливості здобуття педагогічної освіти у навчальних закладах Нідерландів. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Умань, 28 вересня 2018). Умань, 2018. С. 116–118.
13. Колісніченко А. І. Ефективність двомовної освіти у Нідерландах. *Сучасна іншомовна освіта України та зарубіжжя: стан, виклики і перспективи*: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Глухів, 24–25 жовтня 2018). Глухів, 2018. С. 61–63.
14. Колісніченко А. І. Професійний розвиток майбутнього вчителя іноземної мови в умовах інтернаціоналізації системи вищої освіти у Нідерландах. *Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Чернігів, 9 листопада 2018). Чернігів, 2018. С. 218–219.

15. Коляда Н. М., Колісніченко А. І. Особливості регулювання гендерної рівності у вищій освіті Нідерландів. *Іншомовна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій*: матеріали Всеукраїнського науково-практичного вебінару (Житомир, 28 листопада 2018). Житомир, 2018. С. 39–41.
16. Колісніченко А. І. Впровадження цифрових технологій у процес навчання англійської мови: перешкоди на шляху до успіху. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Кропивницький, 20 лютого 2019). Кропивницький, 2019. С. 123–125.
17. Колісніченко А. І., Кобилянська В. О. Вивчення англійської мови онлайн: дистанційне та змішане навчання. *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Івано-Франківськ, 21–22 березня 2019). Івано-Франківськ, 2019. С. 152–154.
18. Колісніченко М. О., Колісніченко А. І. Зв'язок іншомовної та цифрової компетентностей у підготовці фахівців для освітньої галузі. *Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації*: матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції (Умань, 28 березня 2019). Умань, 2019. С. 135–137.
19. Кобилянська В. О., Колісніченко А. І. Використання аудіо- та відеоматеріалів з безкоштовних онлайн-ресурсів для вивчення англійської мови. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст*: матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Умань, 18–19 квітня 2019). Умань, 2019. С. 126–128.

**Опубліковані праці, які додатково відображають
наукові результати дисертації**

20. Колісніченко А. І. Preschool Education in Ukraine. *English language and culture*. Київ, 2017. № 4. С. 22–23.
21. Колісніченко А. І. Ефективність залучення учителів-предметників до викладання іноземних мов у початковій ланці голландської освіти. *Збірник наукових праць студентів та молодих учених*. Умань, 2018. С. 87–91.

ABSTRACT

Kolisnichenko. A. I. Future foreign language teacher professional training at the universities in the Netherlands – Qualification research paper on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences (doctor of philosophy) in speciality 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, 2020.

Thesis for a Candidate of Pedagogical Sciences Degree in Specialty 13.00.04 “Theory and Methods of Vocational Education”. – Pavlo Tychyna State Pedagogical University, Uman, 2019.

This dissertation is focused on the current issue of future foreign language teacher training at the universities in the Netherlands.

The scientific novelty of the results of this study consists in the identifying the organizational and pedagogical principles of professional future foreign language teacher training in the Netherlands which were defined for the first time; the periodization of the teacher education stages in the Netherlands and the relevance of their foreign language teacher training to the requirements of the European Higher Education Area according to recent changes in their pedagogical education were specified; directions for further development of the comparative pedagogy main principles and comparative analysis of the professional training of foreign language teachers experience in Ukraine and the Netherlands are identified.

The aim of the study is to highlight the organizational and pedagogical basics of foreign language teacher professional training in the Netherlands and to conclude recommendations for the Ukrainian higher education system concerning the implementation of effective measures, taking into account the positive Netherlands experience.

A combination of interrelated methods was used to achieve the purpose of the research and to solve certain problems of the study: theoretical methods – theoretical and historical-logical analysis, synthesis, generalization and systematization were

taken for the analysis of theoretical questions aimed to determine the tendencies of higher pedagogical education formation and organizational-pedagogical principles for the foreign language teacher training in the Netherlands; comparative-historical and chronological methods were used for determination of socio-political, socio-economic and cultural-educational processes and also for historical and retrospective analysis of approaches to the FLT training; the system-structural method was taken to identify and formulate a general justification of practical recommendations; the system-functional method was used to identify the directions of FL teachers training; empirical methods were used for pedagogical experience studying and generalization and for analysis of educational and methodological documents, which allow revealing common and different features of FLT training at higher educational establishments in the Netherlands and Ukraine; the method of comparative analysis was used at all stages of the study to compare data, analyse and synthesize the results which were obtained in order to formulate conclusions about the FLT training state in Ukraine and the Netherlands, as well as to substantiate the possibilities for implementing of constructive Netherlands experience concerned with future FLT training in Ukraine.

The practical significance of the obtained results is that factual material, theoretical provisions and conclusions of the study can be used in the course of solving scientific and practical problems in the current conditions of the Ukrainian educational system reforming. The main findings and results of the study will be useful for teachers of higher pedagogical educational institutions aiming the content improving some educational courses in Pedagogy as a whole and Didactics and Methodology, in particular, subjects for teaching foreign languages, special courses on the problems of secondary education development; for the compilation of educational and methodological literature for the modern school and for further comparative and pedagogical studies.

In the dissertation, the results of the pedagogical education detailed analysis in the Netherlands and Ukraine are outlined, which highlight the organizational and pedagogical principles of the foreign language teacher education in the Kingdom of the Netherlands.

The analysis of the previous research findings concerned with educational problems in the national and foreign pedagogical theory was carried out. The prerequisites for the Netherlands teacher education foundation were determined, the influencing factors on the education formation were determined, the history of the Netherlands foreign languages teaching was investigated, the chronological stages dominance of the certain methodological theories of foreign language training in the Netherlands were determined.

The twentieth-century educational reforms impact on higher education and changes in foreign languages teaching approaches and methods were analysed. The explicit structure of the educational stages, types of educational institutions for vocational and higher education, as well as for the teacher training in the historical context was defined.

A theoretical analysis of the language policy implementation in Netherlands society has made it possible to identify priorities for the choice of the foreign languages in accordance with historical and socio-political changes. The political and economic influences on the choice of the foreign languages for study in the Netherlands at certain historical stages and the impact of the foreign language education development in Europe on the process of promoting multilingualism in Netherlands society are characterized.

More detailed examining of the FLT training system at universities in the Netherlands made it possible to identify the types of educational institutions providing such training. Basic teaching qualifications necessary for Netherlands teachers and lecturers admission to professional activity are identified. In addition, training levels and career opportunities for FL teachers have been identified. It has been found that the Netherlands education system is interconnected with its different stages and all participants in the educational process, thus forming a complete academic cycle.

In the process of the organizational principles defining, an analysis of European requirements for the profession of educator was carried out and gave an opportunity to explore key aspects of the profession and ways of its development in

the near future. The structural components of the qualification framework: knowledge, skills, competencies are identified. The organizational principles of foreign language teacher training have been identified and specified, including compliance of foreign language teacher training with international requirements; focusing on promoting the profession of foreign language teachers; targeting the professional profiles of foreign language teachers; providing an alternative to foreign language teacher education through its flexibility and mobility; support for continuing education; the received qualification conformity of the education stage for professional activity; orientation on educational partnership.

In defining the pedagogical principles, an analysis of the current state of the foreign language teacher training system and life-long teacher training in the Netherlands was carried out, which revealed the relationship between the need for standardization of teacher training programs and their impact on the level of subject teaching. The pedagogical principles of the foreign language teachers training are distinguished in the system of pedagogical education in the Netherlands, including grounding on the standards of training of foreign language teachers; priming on a competent approach; focus on innovation and digitalization, on multilingualism and internationalization.

The complex comparative analysis of the modern reforms experience in the Netherlands and Ukrainian higher pedagogical education was conducted. Throughout this paper, a number of documents, which provided qualitative changes in the educational specialists' pedagogical training and pedagogical education development, were analysed.

The main factors that led to imbalances in the specialists' training in Ukraine have been analysed and highlighted. The need for rapid and profound changes in the FLT training and experienced teachers' professionalization, as well as the intentions, objectives and recommendations list of the Ministry of Education and Science of Ukraine with the aim of their implementation, have been determined. Following the aim to find the key solutions to the outlined problems, the positive experience of the implemented in Ukraine international projects was described.

A comparative analysis of the organizational and pedagogical basics of the FLT training in Ukraine and the Netherlands is carried out in several directions: normative educational provisions research and authorities control of their following by the both of countries; comparison of pedagogical bases, principles and the content of FLT education in Ukraine and the Netherlands.

In order to determine the positions of Ukraine and the Netherlands in the educational field and their influence on the pedagogical staff training quality, the databases of the most widely used international studies were analysed, as follows: PIRLS, RISA, OECD, and TALIS. In this study were found that Ukrainian teacher education needs growth at the level of government support and funding.

The level of FL teaching in Ukrainian and Netherlands educational institutions is investigated. The analysis of the data shows that the fluctuations in the determined for comparison ratios of indicators in both countries were insignificant, but at the level of salaries of teachers (Netherlands >) and the number of students (Ukraine >) the differences are quite significant. Using as the example some of Netherlands universities of applied sciences and Ukrainian pedagogical universities, the FLT training programs content at the level of curricula and the list of subjects and features of assessment were compared. A number of obstacles that negatively influence on the development of pedagogical education in Ukraine and the Netherlands, as well as the positive and negative traits in the pedagogical education of determined countries have been identified.

Considering the positive Netherlands pedagogical experience of successful educational reforms implementing, practical recommendations for the FLT training in Ukraine have been formulated, on their basis, the measures aimed at quality assurance of Ukrainian FLT education have been proposed.

Although the findings of this study have a number of important implications for future practice, it is recommended that further research be undertaken in the following areas: academic flexibility in vocational education in the Netherlands; FL professional training of Masters at universities in the Netherlands; comparative analysis of the vocational FL training system at the universities of applied sciences

and research universities in the Netherlands; the organizational features of the pedagogical online education in the Netherlands.

Keywords: pedagogical education, future FLT training, future foreign language teachers, universities in the Netherlands, educational reforms, organizational and pedagogical basics, European educational standards.

REFERENCES

1. Kolisnichenko, A. I. (2018). Impact of educational reforms on the improving of teachers' training quality in the Netherlands. *Studies in Comparative Education*. Uman, 1, 20–27. URL: <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2018.140215>
2. Kolisnichenko, A. I. (2019). Collaboration in high education as factor of improving ELT Training in the Netherlands. *Journal of science*. Lyon, 2, 49–52.
3. Kolisnichenko, A. I. (2019). Rozvytok pedahohichnoi osvity u Niderlandakh yak faktor vplyvu na riven dosiahnen zdozvachiv osvity. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*. Uman, 2, 67–74. URL: <https://doi.org/10.31499/2706-6258.2.2019.178463> [in Ukrainian].
4. Kolisnichenko, A. I. (2019). Vykladannia inozemnykh mov u Niderlandakh u konteksti rozvytku pedahohichnoi osvity. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Kyiv, 70, 134–137 [in Ukrainian].
5. Kolisnichenko, A. I. (2019). Suchasni mehanizmy vdoskonalennia systemy neperervnoii osvity vchyteliv inoztmnyh mov v Ukraini. *Innovatsiina pedagogika*. Odesa, 17, 77–80 [in Ukrainian].
6. Kolisnichenko, A. I. (2019). Transformations of future FL teacher formal education in the context of new Ukrainian school quality assurance. *Studies in Comparative Education*. Uman, 2, 81–88.
7. Kolisnichenko, A. I. (2017). Osvitni novatsii u Niderlandakh u konteksti porivnialno-pedahohichnykh doslidzhen. *Ukraina – YeS: kros-kulturni porivniannia v osvitykh doslidzhenniakh*: proceedings of the International

- Conference. Uman, 77–81 [in Ukrainian].
8. Kolisnichenko, A. I. (2017). Vplyv vykorystannia proektnykh tekhnolohii na formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii. *Transformatsii v ukrainskii osviti i naukovykh doslidzhenniakh: svitovy kontekst*: proceedings of the International Conference. Uman, 82–84 [in Ukrainian].
 9. Kolisnichenko, A. I. (2017). Vymohy do formuvannia profesiinykh kompetentnosti uchyteliv inozemnykh mov v Ukraini ta Niderlandakh. *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2017: osvitni transformatsii u konteksti yevropeiskoi intehtratsii i hlobalizatsii*: proceedings of the Ist International Scientific and Practical Conference. Kyiv, 111–113 [in Ukrainian].
 10. Koliada, N. M., Kolisnichenko, A. I. (2017). Vplyv samootsinky vykladacha na yakist' vykladannia fahovyh dystsyplin v protsesi pidhitovky maibutnih uchyteliv inozemnykh mov. *Mova I svit: suchasni tendentsiii vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli*: proceedings of the IV All-Ukrainian Scientific and Practical Webinar Zhytomyr, 58–60 [in Ukrainian].
 11. Kolisnichenko, A. I. (2018). Zakhody shchodo zaprovadzhennia systemy akademichnoi hnuchkosti dlia udoskonalennia osvity protiahom zhyttia u Niderlandakh. *Implementatsiia yevropeiskykh standartiv v ukrainski osvitni doslidzhennia*: proceedings of the IInd International Conference of Ukrainian Education Researchers Association. Kyiv – Drohobych, 58–60 [in Ukrainian].
 12. Kolisnichenko, A. I. (2018). Osoblyvosti zdobuttia pedahohichnoi osvity u navchalnykh zakladakh Niderlandiv. *Innovatsii v suchasni osviti: ukrainskyi ta svitovy kontekst*: proceedings of the Ist International Scientific and Practical Conference. Uman, 116–118 [in Ukrainian].
 13. Kolisnichenko, A. I. (2018). Efektyvnist dvomovnoi osvity u Niderlandakh. *Suchasna inshomovna osvita Ukrainy ta zarubizhzhia: stan, vyklyky i perspektyvy*: proceedings of the Ist All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with international participation. Hluhiv, 61–63 [in Ukrainian].
 14. Kolisnichenko A. I. (2018). Profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia

- inozemnoi movy v umovakh internatsionalizatsii systemy vyshchoi osvity u Niderlandakh. *Konkurentospromozhnist vyshchoi osvity Ukrainy v umovakh informatsiinoho suspilstva*: proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Chernihiv, 218–219 [in Ukrainian].
15. Koliada, N. M., Kolisnichenko, A. I. (2018). Osoblyvosti rehuliuвання hendernoi rivnosti u vyshchii osviti Niderlandiv. *Inshomovna pidhotovka fakhivtsiv u vymiri novykh osvitnikh realii*: proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Webinar Zhytomyr, 39–41 [in Ukrainian].
 16. Kolisnichenko, A. I. (2019). Vprovadzhennia tsyfrovyykh tekhnolohii u protses navchannia anhliiskoi movy: pereshkody na shliakhu do uspikhu. *Inozemna mova u profesiinii pidhotovtsi spetsialistiv: problemy ta stratehii*: proceedings of the IIIrd International Scientific and Practical Internet-conference. Kropyvnytskyi, 123–125 [in Ukrainian].
 17. Kolisnichenko, A. I., Kobylianska, V. O. (2019). Vyvchennia anhliiskoi movy onlain: dystantsiine ta zmishane navchannia. *Vykladannia inozemnykh mov v Ukraini ta za yii mezhamy: dosvid i vyklyky*: proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Ivano-Frankivsk, 152–154 [in Ukrainian].
 18. Kolisnichenko, A. I., Kolisnichenko, M. O. (2019). Zv'iazok inshomovnoi ta tsyfrovoy kompetentnosti u pidhotovtsi fakhivtsiv dlia osvitnoi haluzi. *Suchasni filolohichni doslidzhennia: tradytsii ta innovatsii*: proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Internet-conference. Uman, 135–137 [in Ukrainian].
 19. Kobylianska, V. O., Kolisnichenko, A. I. (2019). Vykorystannia audio- ta videomaterialiv z bezkoshtovnykh onlain-resursiv dlia vyvchennia anhliiskoi movy. *Innovatsii v suchasni osviti: ukrainskyi ta svitovy kontekst*: proceedings of the IInd International Scientific and Practical Internet-conference. Uman, 126–128 [in Ukrainian].
 20. Kolisnichenko, A. I. (2017). Preschool Education in Ukraine. *English language and culture*. Kyiv, 4, 22–23.
 21. Kolisnichenko, A. I. (2018). Efektyvnist zaluchennia uchyteliv-predmetnykiv do vykladannia inozemnykh mov u pochatkovii lantsi hollandskoi osvity. *Zbirnyk naukovykh prats studentiv ta molodykh uchennykh*. Uman, 87–91 [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	20
ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІДЕРЛАНДАХ	33
1.1. Стан дослідженості наукової проблеми	33
1.2. Становлення підготовки вчителів іноземних мов у вищій освіті Нідерландів	51
1.3. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів іноземних мов у нідерландській вищій освіті	73
Висновки до першого розділу	88
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІДЕРЛАНДІВ	93
2.1. Організаційні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Нідерландах	93
2.2. Педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів	114
2.3. Професійна діяльність та підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов у Нідерландах	130
Висновки до другого розділу	143
РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІДЕРЛАНДІВ ТА УКРАЇНИ	147
3.1. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в закладах вищої освіти України	147
3.2. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Нідерландах та Україні	168
3.3. Рекомендації щодо врахування прогресивних ідей нідерландського досвіду у вітчизняній системі професійної підготовки вчителів іноземних мов	191
Висновки до третього розділу	204
ВИСНОВКИ	208
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	214
ДОДАТКИ	237

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

AHELO	Assessment of Higher Education Learning Outcomes	Оцінювання навчальних досягнень вищої освіти
BOL	Beroepsopleidende leerweg	Професійне навчання
BA	Bachelor of Arts	Бакалавр гуманітарних наук
BBL	Beroepsbegeleidende leerweg	Блочне навчання
BKO	Basiskwalificatie onderwijs,	Базова кваліфікація викладання
BSc	Bachelor of Science	Бакалавр науки
CAE	Cambridge Assessment English	Кембриджське оцінювання рівня володіння англійської мови
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages	Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти
Cito	The national institute for educational measurement	Національний інститут освітніх досліджень
CLIL	Content and Language Integrated Learning	Зміст та інтеграція мовної освіти
ECTS	European Community Course Credit Transfer System	Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система
EHEA	European Higher Education Area	Європейський простір вищої освіти
EPI	English Proficiency Index	Показник рівня володіння англійською мовою
ETUCE	European Trade Union Committee for Education	Європейський профспілковий комітет з освіти
FCE	First Certificate in English	Іспит на визначення початкового рівня англійської мови
HAVO	Senior general secondary education	Вища загальна середня освіта
HBO	Hoger Beroeps Onderwijs	Університети прикладних наук
HO	Higher education	Вища освіта
IDS	International Diploma Supplement	Міжнародний додаток до диплома
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement	Міжнародна асоціація для оцінювання освітніх досягнень
IATEFL	International Association of Teachers of English as a Foreign Language	Міжнародна асоціація викладачів англійської мови як іноземної
MA	Master of Arts	Магістр прикладних наук
MBO	Senior secondary vocational education	Вища загальна професійна освіта

MSc	Master of Science	Магістр науки
NLQF	National Language Qualifications Framework	Освітня кваліфікаційна рамка Нідерландів
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development	Організація економічної співпраці та розвитку
OCW	The Ministry of Education, Culture and Science	Міністерство освіти, культури і науки
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Studying	Міжнародне дослідження якості читання і розуміння тексту
PABO	Pedagogische Academie Basisonderwijs	Педагогічний коледж початкової освіти
PISA	Programme for International Student Assessment	Міжнародна програма з оцінювання освітніх досягнень
PhD	Doctor of Philosophy	Доктор філософії
PO	Primary education	Початкова освіта
SKO	Seniorkwalificatie Onderwijs	Кваліфікація старшого викладача
SCC	Special career coach	Особистий кар'єрний наставник
TALIS	Teaching and Learning International Survey	Міжнародний огляд викладання та навчання
TOEFL	Test of English as a Foreign Language	Тест на знання англійської як іноземної мови
TOEIC	Test of English for International Communication	Тест з англійської мови для міжнародного спілкування
Nuffic	Nederlandse organisatie voor internationale samenwerking in het hoger onderwijs	Нідерландська організація міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти
VELON	Dutch Association of Teacher Educators	Голландська спілка викладачів
VMBO	Preparatory secondary vocational education	Допрофесійна середня освіта
VSNU	Association of universities in the Netherlands	Спілка університетів у Нідерландах
VWO	Pre-university education	Доуніверситетська освіта
WHW	Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek	Закон про вищу освіту та наукові дослідження
ЗВО	Заклади вищої освіти	
ЄВІ	Єдиний вступний іспит	
ЄС	Європейський Союз	
МОН	Міністерство освіти і науки	
НУШ	Нова українська школа	
ППКВ	Програми підвищення кваліфікації вчителів	
УАДО	Українська асоціація дослідників освіти	

ВСТУП

Актуальність теми. На потребі реформування освіти України, необхідності проведення заходів для здійснення основних трансформацій відповідно до європейських освітніх вимог наголошено у низці державних документів: концепції «Нова українська школа» (2016), Новій концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Концептуальних засадах державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти (2019), Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011, зі змінами 2013, 2018), Законі України «Про загальну середню освіту» (2019), Законі України «Про вищу освіту» (2014, зі змінами 2019) та ін. У цих документах визначено головні орієнтири щодо створення базової підготовки майбутніх учителів іноземних мов нової генерації, забезпечення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших напрямів галузі освіти та для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогічних працівників.

Бажання України інтегруватись у європейський освітній простір пояснює значний інтерес до освіти інших країн, які досягли успіху в її реформуванні. На особливу увагу заслуговують Нідерланди, які вважаються одним із засновників Європейського Союзу та мають високі освітні стандарти. Крім того, відповідно до рейтингів з викладання іноземних мов English Proficiency Index (EF EPI), що здійснюються щорічно міжнародною організацією «English First», уже 9 років поспіль (2011–2019) ця країна займає місце у трійці лідерів. Україна, за даними 2019 року, має середній рівень, займаючи 49 позицію зі 100 країн.

За результатами рейтингів Міжнародного дослідження якості читання і розуміння тексту (PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study) Нідерланди мають позитивний досвід як зростання освіченості населення, так і рівня володіння іноземними мовами, адже, за даними Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень (IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement), понад 90 % нідерландців володіють

мовою міжнародного спілкування. Такий значний відсоток населення, яке розмовляє англійською мовою, маючи офіційну мову – нідерландську, дає підстави вважати, що рівень викладання іноземних мов у цій країні заслуговує на увагу та потребує системного і ґрунтовного вивчення.

У контексті означеного актуалізується необхідність вивчення та впровадження в українську освіту зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Нідерландах з метою наближення національної освіти до європейських і світових тенденцій, а це передбачає здійснення порівняльних досліджень у галузі освіти.

Значний внесок у вивчення досвіду підготовки вчителів іноземних мов у провідних країнах світу здійснили українські учені-дослідники: С. Коцур (в Австрії), Н. Сулим (в Англії і Шотландії), Є. Процько (у Бельгії), А. Роляк (у Данії), Л. Романюк (в Ізраїлі), Г. Ахмед (в Іраку), А. Лагутіна (в Іспанії), К. Кравченко (у Німеччині), І. Захарова (у Польщі), І. Білецька, Я. Бондарук, М. Кокор, О. Волкова (у США), С. Прохорова, С. Гринюк (у Фінляндії), О. Голотюк (у Франції), О. Антоненко (у Чеській Республіці), І. Сілютіна (у Швеції), В. Синельник (в Японії) та ін.

Особливу цінність для наукової розробки проблеми мають компаративні розвідки вітчизняних учених (О. Заболотна, Л. Заяць, С. Каричковська, Ю. Лавриш, О. Локшина, І. Самойлюкевич, А. Сбруєва, С. Шандрук та ін.), предметом уваги яких став міжнародний досвід реформування сучасної освіти, проблеми європейської інтеграції в освітній сфері, гуманізації освіти тощо.

Привертають увагу праці українських учених-компаративістів, у яких побіжно висвітлюються ті чи інші аспекти підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Так, у наукових розвідках О. Безлюдного, В. Безлюдної, Ю. Запорожцевої, В. Махінова, О. Місечко, С. Ніколаєвої та ін. запропоновано концепції та різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, шляхи формування необхідних для успішної роботи компетентностей, підготовки до інтерактивного навчання школярів тощо.

Заслуговують на увагу праці українських науковців, у яких досліджено

окремі аспекти організації та функціонування системи освіти у Нідерландах. Так, К. Бойченко висвітлила питання організації системи шкільної освіти в Нідерландах, Л. Заяць дослідила інтеграцію освітнього та науково-дослідницького компонентів діяльності університетів у Нідерландах та здійснила порівняльний аналіз університетської освіти в Україні та Нідерландах у контексті Болонських угод.

Вагомий внесок у розвиток галузі, пов'язаної з освітньою компаративістикою, зробили нідерландські науковці: А. ван Есен (A. J. van Essen), М. Луненберг (M. Lunenberg), К. Шрійнер (Ch. Schrijner), М. Сноек (M. Snoek), Дж. М. Уїлемс, (G. M. Willems) та ін., у працях яких висвітлено позитивний досвід реформування освіти у Нідерландах.

Однак аналіз наукових досліджень, які в тому чи іншому аспекті розглядають університетську освіту у Нідерландах чи її адміністрування, демонструє, що прогресивний досвід цієї країни щодо професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є недостатньо вивченим українською педагогічною наукою. Здійснений історіографічний аналіз свідчить, що проблему комплексно і системно не досліджено. Вивчення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Нідерландах є тим джерелом, аналіз та осмислення якого сприятиме розв'язанню низки проблем якісної підготовки фахівців у галузі іншомовної лінгвістики в нашій країні, особливо в час активного реформування освіти в Україні відповідно до викликів сьогодення.

Актуальність дослідження зумовлена прагненням адаптувати вітчизняну освіту до європейських стандартів, а глибоке вивчення й аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов сприятимуть подоланню недоліків і *суперечностей*, що наявні в системі освіти України, зокрема між:

- підвищенням вимог до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов та браком державної підтримки для реалізації реформ в Україні;
- прагненням наблизити вітчизняну систему професійної підготовки

майбутніх учителів іноземних мов до світових і європейських вимог та відсутністю необхідних умов для підвищення якості підготовки фахівців у цій сфері;

- необхідністю комплексного порівняльного аналізу досвіду реформування сучасної нідерландської вищої педагогічної освіти та недостатньою інтенсивністю запровадження освітніх реформ у вітчизняну вищу освіту для підвищення конкурентоспроможності вчителів іноземних мов в освітньому просторі України й інших європейських країн.

Отже, актуальність означеної проблеми, її соціально-педагогічне значення, необхідність подолання зазначених суперечностей, а також об'єктивна потреба в освоєнні позитивного досвіду високорозвинених країн з метою перспективного розвитку вітчизняної освіти зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження є складовою наукової 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 № 111U007527). Тему дослідження затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 9 від 22 березня 2016 року) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координаційних досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 4 від 24 квітня 2016 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати проблему дослідження та визначити організаційно-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів, розробити рекомендації щодо врахування прогресивних ідей нідерландського досвіду у системі вищої педагогічної освіти України.

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

1. Здійснити аналіз стану дослідженості наукової проблеми у

вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії.

2. Дослідити трансформації системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов у загальному контексті розвитку педагогічної освіти в Нідерландах.
3. Виокремити організаційні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів.
4. Охарактеризувати педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів.
5. Здійснити порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у системі освіти в Україні та Нідерландах і запропонувати рекомендації для вітчизняної вищої педагогічної освіти щодо врахування позитивного нідерландського досвіду.

Об'єкт дослідження – система педагогічної освіти майбутніх учителів іноземних мов.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів: *теоретичні методи* – теоретичний та історико-логічний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизацію – під час аналізу теоретичних питань, спрямованих на визначення тенденцій становлення вищої педагогічної освіти та організаційно-педагогічних засад підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Нідерландах; порівняльно-історичний та хронологічний методи – для характеристики суспільно-політичних, соціально-економічних і культурно-освітніх процесів та історико-ретроспективного аналізу підходів для визначення етапів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; системно-структурний метод – для виявлення і формулювання узагальненого обґрунтування практичних рекомендацій; системно-функціональний метод – для виокремлення напрямів підготовки вчителів іноземних мов; *емпіричні методи* – вивчення та узагальнення педагогічного досвіду, аналіз навчально-методичної документації,

що дали змогу виявити схожі та відмінні риси професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти Нідерландів та України; метод порівняльного (компаративного) аналізу – для зіставлення даних, аналізу й синтезу одержаних результатів з метою формулювання висновків про стан підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Нідерландах, а також обґрунтування можливостей упровадження конструктивного нідерландського досвіду професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні.

Хронологічні межі дослідження охоплюють кінець ХХ – початок ХХІ століття. *Нижня межа* – 90-ті роки ХХ століття – 1999 рік – детермінована часом підписання нідерландським міністерством Болонської декларації, що стало причиною реформування вищої освіти у країні. *Верхня межа* визначається сучасними досягненнями у професійній підготовці майбутніх педагогів у рамках стратегічного плану розвитку вищої освіти у Нідерландах («Quality in diversity. Strategic Agenda for Higher Education, Research and Science»), запровадженого для виконання із 2011 року, яким визначено подальші шляхи розвитку вищої освіти у країні до 2025 року.

Територіальні межі дослідження збігаються із географічними межами сучасної держави Нідерланди, на території якої функціонують 70 закладів вищої освіти, з яких 10 входять до рейтингу 200 найкращих закладів вищої педагогічної освіти світу за версією «Таймз: Додаток про вищу освіту» («The Times Higher Education Supplement», 2019).

Джерельну базу дослідження становлять:

- законодавчі документи у галузі освіти про процеси глобалізації, децентралізації, євроінтеграції у країнах Західної Європи, представлені у робочих матеріалах і документах ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейської комісії;
- нормативні документи Нідерландів: «Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek» (WHW) («Закон про вищу освіту та наукові дослідження», 1992), «Wet educatie en beroepsonderwijs»,

- («Закон про професійну освіту», 1995), «Regeling financiën hoger onderwijs» («Постанова про фінансування вищої освіти», 2008), «Quality in diversity. Strategic Agenda for Higher Education, Research and Science» («Якість у різноманітності. Стратегічний план розвитку вищої освіти та наукових досліджень», 2011), «The value of knowledge. Strategic Agenda for Higher Education and Research 2015–2025» («Цінність знань. Стратегічний план розвитку для вищої освіти та науки 2015–2025», 2015);
- монографічні дослідження з проблем вищої зарубіжної освіти: нідерландські (Х. Васештайн, Б. ван дер Мюлен, Л. Лейшит, Х. К. Тейженс, А. Лютен-Люб, Дж. К. Вітте та ін.); українські (Н. Авшенюк, В. Кремінь, А. Максименко, О. Мещанінов, Г. Поберезька, Л. Пуховська, А. Ржевська, С. Сисоєва, Л. Шаповалова та ін.);
 - філософські, психологічні, вітчизняні та зарубіжні збірники наукових праць;
 - міжнародні друковані та електронні періодичні видання: «European Journal of Education» («Європейський журнал освіти»), «European Journal of Teacher Education» («Європейський журнал педагогічної освіти»), «Journal of Vocational Education & Training» («Журнал професійної освіти та підготовки»), «International Journal of Educational Research» («Міжнародний журнал освітніх досліджень») та ін.;
 - основні документи Болонського процесу: Сорбонська декларація (1998), Болонська декларація (1999), спільні Комюніке міністрів європейських країн, відповідальних за вищу освіту (Прага, 2001; Берлін, 2003; Берген, 2005; Лондон, 2007; Левен/Лувен-ла-Нев, 2009; Бухарест, 2012);
 - законодавчі та нормативні документи України: Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2012), Національна рамка кваліфікацій (2011, зі змінами, 2019, 2020), Концепція розвитку освіти України на період

- 2015–2025 років (проект, 2014), Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект, 2014), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти (проект, 2019);
- вітчизняні та зарубіжні статистичні та реферативні збірники, довідники, словники;
 - матеріали українських та зарубіжних бібліотечних ресурсів: Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського (Україна), бібліотеки Вільного університету м. Амстердам (Нідерланди);
 - електронні ресурси: портал Міністерства освіти, культури та науки Нідерландів;
 - освітні портали університетів Нідерландів та України тощо.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *уперше* виокремлено організаційно-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Нідерландах: *організаційні засади* – відповідність підготовки майбутніх учителів іноземних мов міжнародним вимогам, орієнтування на популяризацію професії вчителя іноземних мов, на професійні профілі вчителів іноземних мов, надання альтернативи в отриманні освіти вчителями іноземних мов завдяки її гнучкості та мобільності, підтримка безперервної освіти, відповідність отриманої кваліфікації етапу освіти для здійснення професійної діяльності, орієнтування на освітнє партнерство; *педагогічні засади* – ґрунтування на стандартах підготовки майбутніх учителів іноземних мов, на компетентнісному підході, орієнтування на інновації та диджиталізацію, багатомовність, інтернаціоналізацію;
- *уточнено* періодизацію етапів становлення педагогічної освіти у Нідерландах; відповідність професійної підготовки фахівців з викладання іноземних мов у Нідерландах вимогам загальноєвропейського простору вищої освіти з урахуванням останніх змін у галузі їхньої педагогічної освіти;
- *подальшого розвитку набули* основні положення порівняльної

педагогіки та порівняльного аналізу досвіду професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Нідерландах.

Практичне значення одержаних результатів полягає в оновленні змісту навчальних дисциплін педагогічного напрямку («Порівняльна педагогіка», «Історія педагогіки», «Зарубіжні системи вищої освіти», «Методика навчання англійської мови», «Навчальна педагогічна практика», «Виробнича педагогічна практика»), навчальних дисциплін із викладання іноземних мов («Практикум усного та писемного мовлення», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», написання кваліфікаційних робіт як однієї з форм підсумкового контролю майбутніх учителів іноземних мов, вибіркового дисциплін із проблем розвитку середньої освіти, зарубіжної педагогіки; у можливості використання основних положень роботи при укладанні навчально-методичної літератури для сучасної школи, подальших порівняльно-педагогічних досліджень; в обґрунтуванні необхідності запровадження програми «Шкільний учитель нового покоління» у педагогічних закладах вищої освіти; розроблено рекомендації щодо врахування прогресивних ідей позитивного нідерландського досвіду у вітчизняній вищій педагогічній освіті, зокрема, у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов на основі порівняльно-педагогічного аналізу; визначено низку заходів, що сприяють впровадженню розроблених автором рекомендацій.

Теоретичні положення й висновки дослідження можуть бути використані в ході розв'язання наукових і практичних завдань у сучасних умовах реформування педагогічної освіти України, а також для удосконалення освітніх програм із підготовки майбутніх учителів іноземних мов та післядипломної педагогічної освіти; вони збагачують вітчизняну теорію і практику, що може стати основою для подальших досліджень в означеному напрямі, а також дадуть змогу використати досвід Нідерландів у практичній діяльності закладів педагогічної освіти України.

Особистий внесок автора: у публікаціях «Вплив самооцінки роботи викладача на якість викладання фахових дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов» (у співавторстві з Н. Колядою, 2017)

обґрунтовано ефективність самооцінки професійної діяльності викладачів іноземних мов (0,2 друк. арк.); «Особливості регулювання гендерної рівності у вищій освіті Нідерландів» (у співавторстві з Н. Колядою, 2018) здійснено аналіз регулювання гендерної рівності серед майбутніх учителів та викладацького складу нідерландських університетів (0,2 друк. арк.); «Зв'язок іншомовної та цифрової компетентностей у підготовці фахівців для освітньої галузі» (у співавторстві з М. Колісніченко, 2019) визначено міжпредметні професійні компетентності вчителів іноземних мов (0,3 друк. арк.); «Вивчення англійської мови онлайн: дистанційне та змішане навчання» (у співавторстві з В. Кобилянською, 2019) проаналізовано готовність учителів іноземних мов до здійснення навчання в умовах дистанційної форми роботи (0,2 друк. арк.); «Використання аудіо- та відеоматеріалів з безкоштовних онлайн-ресурсів для вивчення англійської мови» (у співавторстві з В. Кобилянською, 2019) аргументовано необхідність володіння вчителями іноземних мов цифровими вміннями для ефективного здійснення професійної діяльності (0,2 друк. арк.).

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 421/02 від 18.02.2020), Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 983/01-60/07 від 09.04.2020), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/553 від 10.03.2020).

Апробація результатів дисертації. Основні результати дослідження висвітлено на конференціях і семінарах різного рівня: *міжнародних* – «Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження» за підтримки Програми Erasmus+ ЄС (Київ, 2018), «Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст» (Умань, 2018), «Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства» (Чернігів, 2018), «Професійний розвиток мовного контексту: сприйняття та практики» (Бельці, Молдова, 2019), «Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики» (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника)

(Івано-Франківськ, 2019), «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії» (Кропивницький, 2019); *всеукраїнських* – «Теоретико-методичні засади вивчення англійської мови (партнерство школи й університету) (Умань, 2018), «Умань – 2018. Наука. Освіта. Молодь» (Умань, 2018), «Сучасна іншомовна освіта України та зарубіжжя: стан, виклики і перспективи» (Глухів, 2018), «Іншомовна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій» (Житомир, 2018); *регіональних* – «Інноваційна діяльність педагога в сучасному освітньому просторі» (Умань, 2017).

Матеріали дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри англійської мови та методики її навчання, кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, а також на звітних конференціях та інших наукових заходах Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (2017–2020).

Публікації. Матеріали дисертації опубліковано у 21 (16 одноосібних) публікації, з яких 6 відображають основні наукові результати дисертації (1 у зарубіжному періодичному науковому виданні), 13 – апробаційного характеру, 2 – додатково висвітлюють наукові результати дослідження.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (205 найменування, з них 105 – іноземною мовою), 12 додатків (на 37 сторінках). Загальний обсяг роботи становить 273 сторінки, з них основного тексту – 196 сторінок. Робота містить 11 таблиць, 11 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НІДЕРЛАНДАХ

1.1. Стан дослідженості наукової проблеми

З часу вступу України до Єдиного європейського простору вищої освіти багато вітчизняних дослідників вивчали досвід країн, які досягли успіху як у реформуванні вищої освіти загалом, так у підготовці педагогічних кадрів зокрема. Окремі компаративні дослідження були зосереджені на аналізі здобутків у підготовці фахівців педагогічної сфери з метою визначення шляхів удосконалення та прогресу у напрямку розвитку вищої освіти.

Українськими вченими було здійснено порівняльні дослідження освітніх процесів таких країн: Австрії (Боднарчук Т., 2012 «Розвиток білінгвальної освіти в Австрії» [9]), Великої Британії (Гаращук К., 2011 «Структурні інновації в системі середньої освіти сучасної Великої Британії» [16]; Музиченко Ю., 2008 «Педагогічні умови формування професійної мобільності вчителя в системі неперервної педагогічної освіти Великої Британії» [64]; Никитюк С., 2014 «Провідні чинники виникнення системи заочної освіти вчителів іноземних мов у Великій Британії» [66]; Соколова А., 2009 «Професійна підготовка вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Шотландії» [88]), Греції (Проценко О., 2009 «Система післядипломної педагогічної освіти в Греції» [80]), Німеччини (Братиця Г., 2008 «Моделі підготовки магістрів у системі педагогічної освіти Німеччини» [12]), Польщі (Деркач С., 2011 «Професійна підготовка вчителів англійської мови в Польщі» [20]), США (Білецька І., 2014 «Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США» [8]; Капелюшна Т., Коберник О. «Технологічна освіта в середніх навчальних закладах США» [30]; Нагач М., 2008 «Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку США» [65]; Рибачук К., 2008 «Підготовка майбутніх педагогів до професійної

діяльності в університетах США» [82]; Шандрук С., 2012 «Тенденції професійної підготовки вчителів у США» [93]), Угорщини (Гульпа Л., 2007 «Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки» [19]), Франції (Авксентева О., 2006 «Професійна лінгвістична підготовка іноземних фахівців у Франції» [1]; Романенко О., 2009 «Реформування системи вищої педагогічної освіти Франції» [85]) та ін.

У зазначених роботах здійснено порівняльний аналіз системи освіти певної країни з вітчизняною освітньою сферою у певних аспектах, зокрема визначено компоненти, етапи та рівні професійної підготовки вчителів, проведено їхній аналіз та досліджено функціонування в освіті; з'ясовано значення програм академічної мобільності для професійного зростання; підвищення кваліфікації у рамках післядипломної освіти; методичні аспекти підготовки вчителів; вплив реформування освіти на професійний рівень підготовки вчителів; ефективність двомовного навчання майбутніх фахівців; особливості здійснення відбору абітурієнтів для навчання на педагогічних спеціальностях; вимоги до лінгвістичної підготовки вчителів іноземних мов; способи обрання освітніх програм для отримання фаху тощо.

Досягнення закордонних систем освіти завжди цікавили українських дослідників. Із наближенням України до європейської інтеграції у політичній, економічній і соціальній сферах зросла потреба у володінні іноземними мовами. Попередній досвід викладання предмета «Іноземна мова» (близько 20-ти років тому) показував, що метою вивчення іноземної мови був загальний розвиток школяра, який навряд чи коли-небудь зміг би користуватися навичками іншомовного спілкування з іноземцем. Такий підхід до вивчення іноземної мови був пов'язаний із політичними поглядами влади, яка довгий час намагалась відгородити громадян країни того періоду від впливів західного світу. Проте з'явилася низка чинників, що змінили усвідомлення ролі іноземної мови у житті пересічного громадянина:

- швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій;
- усунення бар'єрів у реальному житті, таких як розвиток туризму,

розширення ділових зв'язків тощо;

- поява можливості дистанційного спілкування з іноземцями через електронне листування, програми онлайн зв'язку та соціальні мережі.

Протягом періоду становлення України як самостійної держави потреба у вільному володінні іноземною мовою стала очевидною. Причому однозначно можна стверджувати, що з появою інтернету як загальнодоступного засобу для спілкування серед бар'єрів, які стали перепоною до налагодження спілкування з іноземцями, залишався лише мовний. І якщо на початку такого усвідомлення було достатньо найнижчого рівня володіння мовою, то з роками українці, які побачили високі перспективи працевлаштування на привабливі посади, прагнуть володіти іноземною мовою на достатньому та високому рівні. Тому нині у вивченні іноземної мови особливий акцент надається саме якості її викладання. Відповідно підходи до викладання іноземної мови, які були прийнятні десятиліттями, потребують втручання та активної зміни.

Нова школа потребує вчителів нового покоління, які зможуть надати якісні знання з іноземної мови, причому, за допомогою новітніх засобів. Певно, що мають змінюватися і підходи до підготовки вчителів іноземних мов на рівні ЗВО. У цьому питанні є вкрай цінним досвід інших країн. У низці наукових праць досліджено особливості системи професійної підготовки вчителів іноземних мов у країнах близького та далекого зарубіжжя. Серед країн, які досягли успіху у зростанні рівня підготовки фахівців з іноземних мов і тому стали цікавими для досліджень українськими науковцями, – Бельгія (Процько Є., 2016), Чеська Республіка (Антоненко О., 2014), Японія (Синельник В., 2012), Ізраїль (Романюк Л., 2012), Франція (Голотюк О., 2007), США (Кокор М., 2013), Англія і Шотландія (Сулим Н., 2013), Фінляндія (Гринюк С., 2013), Данія (Роляк А., 2011), Мексика (Жижко О., 2013) та ін. У центрі уваги зазначених науковців було дослідження провідних тенденцій професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов, здійснення цілісного наукового аналізу системи вищої освіти у певній країні.

Огляд наукових праць дослідників здійснювався за окремими

напрямами, із розмежуванням робіт на дослідження українських та закордонних науковців. Українські праці нас цікавили за такими напрямами: окремі аспекти освітніх систем європейських та інших країн світу; специфіка професійної підготовки вчителів іноземних мов у різних країнах світу; дослідження нідерландської системи освіти українськими науковцями. Праці нідерландських науковців також було розглянуто за двома аспектами: іншомовна підготовка у Нідерландах та функціонування вищої освіти у контексті якісної підготовки фахівців.

Українські науковці ставили перед собою низку завдань, які охоплювали як дослідження системи вищої освіти у певній країні загалом, так і вивчення досвіду підготовки вчителів іноземних мов. Для детального з'ясування особливостей підготовки фахівців з іноземної мови дослідники вивчали принципи, підходи, етапи навчання майбутніх учителів іноземних мов, навчальні плани окремих університетів, а також методичні аспекти викладання відповідних предметів.

Здійснюючи пошук праць, пов'язаних із системою освіти країн Європейського Союзу, ми мали можливість ознайомитися з дослідженням О. Заболотної «Альтернативна освіта дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу» [24]. Учена обґрунтовує теоретичні засади розвитку альтернативної освіти у Європі, що не може залишитися поза нашою увагою, крім того, у дослідженні систематизовано організаційно-педагогічні механізми моніторингу якості шкільної альтернативної освіти, визначено тенденції розвитку альтернативної освіти у країнах ЄС, а також визначено причини незначного поширення освітніх альтернатив в Україні. Ці питання частково збігаються із завданнями, які ми визначили для нашого дослідження, саме тому перебувають у полі наших наукових інтересів.

Окремо варто зазначити монографію О. Локшиної «Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)». У ній авторка аналізує соціальний контекст розвитку шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, а також визначає загальні

тенденції її розвитку. Крім того, у праці запропоновано для ознайомлення сучасні моделі конструювання змісту освіти старшої школи та інновації в оцінюванні засвоєння учнями змісту освіти.

Науковка розробила авторську періодизацію генези шкільної освіти в країнах ЄС та проаналізувала її, узявши до уваги соціально-економічні чинники та концептуальні засади розвитку держав-членів як основні критерії періодизації. Також викликають інтерес такі здобутки автора: аналіз навчальних планів, визначення та опис компетентностей, перелік документів, що були прийняті ЄС задля розвитку освіти. Адже серед країн, які дослідниця визначила для компаративного аналізу, є Нідерланди, тому ця праця перебуває у колі нашої уваги [58].

Вищезгадана праця дає змогу в цілому поглянути на зміст освіти у Європі, крім того, цікавими та цінними є документи, які з'явилися в останні десятиліття на теренах європейського освітнього простору. Чіткості набирають обґрунтовані кроки, які було зроблено кожною з держав-членів.

При огляді праць за напрямом підготовки вчителів іноземних мов нашу увагу привернула монографія С. Шандрук «Тенденції професійної підготовки вчителів у США», у якій було проаналізовано тенденції професійної підготовки вчителя у США в педагогічній теорії, визначено розмаїття національних освітніх систем і виявлено їх спільні риси [93]. Значним досягненням науковки є те, що у праці, по-перше, виявлено зв'язок структурних характеристик у стандартизованій формі, що дало змогу визначити модель педагогічної освіти у світі, де світові процеси в освіті розглядаються як індикатор процесів культурної глобалізації, а по-друге, визначено організаційну форму системи підготовки вчителів середньої школи США та зміст професійної підготовки вчителів, що визначається стандартами професійної педагогічної освіти.

Грунтовне дослідження С. Гринюк «Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов в університетах Фінляндії» також заслуговує на особливу увагу. Цінність цього дослідження полягає у тому, що завдяки комплексному дослідженню основних етапів становлення і розвитку

національної системи освіти Фінляндії авторка змогла здійснити науково-методичний аналіз загальноєвропейських принципів педагогічної професії та концептуальних засад педагогічної професії у Фінляндії. Крім того, було виявлено особливості організації професійної підготовки вчителів іноземних мов в університетах Фінляндії, серед – яких фахова підготовка, професійна практика та постійне професійне зростання. Дослідниця визначила перелік видів умінь та компетенції, необхідні для готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. Як результат, було запропоновано педагогічні умови – посилення єдності теоретичної і практичної підготовки, підвищення якості психолого-педагогічної підготовки, стимулювання науково-дослідницького характеру професійної підготовки майбутнього фахівця. А також було розроблено на основі запропонованих педагогічних умов теоретичну модель професійної підготовки вчителя іноземних мов. Варто зазначити, що аналіз сучасного стану функціонування системи освіти Фінляндії, дозволив дослідниці виявити фактори, які сприяли успішному реформуванню освіти, здійснити порівняльний аналіз фінської та української системи вищої освіти у напрямку підготовки фахівців з іноземної мови, результатом чого стала розробка теоретичної моделі професійної підготовки вчителя іноземних мов [18, с. 9–10]. Ознайомлення з цією науковою працею дало можливість зорієнтуватися в головних складових, які варто досліджувати у межах нашого дослідження, тобто розкрило напрямки, які б могли стати ключовими під час аналізу системи освіти у Нідерландах в цілому та підготовки вчителів іноземних мов зокрема.

У коло наших наукових інтересів увійшло дослідження Є. Процько «Професійна підготовка вчителів англійської мови в Бельгії» (2016). Ця праця зацікавила нас тому, що Брюссель, столиця Бельгії, є центром ЄС, де стають чинними усі закони та приймаються найважливіші рішення для функціонування освіти на території країн Європейського Союзу. Як політично так і географічно Бельгія є сусідньою державою Нідерландів, тому має схожі особливості підготовки вчителів іноземних мов.

На особливу увагу заслуговують здобутки автора у дослідженні

організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки вчителів англійської мови в Бельгії, де охарактеризовано сучасні стандарти та вимоги до вчителів англійської мови; окреслено інституційне забезпечення, напрями підготовки та зміст чинних навчальних програм; проаналізовано методи та форми організації освітньої діяльності професійної підготовки вчителів англійської мови у закладах освіти Бельгії. Цікавим для нас є встановлення значущості рівнів кваліфікації у визначенні стандартів для учителів у Бельгії та регламентування вимог до вчителів загальними нормативними документами професійної освіти, оскільки підготовка вчителів англійської мови цієї країни здійснюється саме у рамках професійної освіти. Тим не менше, автор стверджує, що стандартів для вчителів англійської мови в Бельгії не виявила, тому підготовка вчителів англійської мови у цій країні регулюється вимогами до студентів професійної освіти та нормативними актами у загальній підготовці вчителів у Бельгії.

Вартим уваги є той факт, що майбутні вчителі англійської мови можуть здобути освіту в педагогічних коледжах (неуніверситетський тип) та університетах (університетський тип), опанувавши відповідні курси за такими напрямками: учитель у дошкільних закладах; учитель у початковій школі; учитель у середній школі; учитель у старшій середній школі (за спеціалізаціями «англійська мова» або «германські мови») [81, с. 15–16]. Ураховуючи здобутки цього дослідження, ми матимемо змогу прослідкувати, чи схожим чином відбувається професійна підготовка вчителів іноземних мов, у тому числі й англійської, на теренах Нідерландів, щоб визначити системність у функціонуванні освіти країн-членів ЄС та окреслити перспективу успішного реформування у секторі, який нас цікавить, для України. Відповідно, ознайомлення з цими матеріалами дало змогу зосередитися на детальному розгляді нідерландської системи вищої освіти через призму її функціонування у європейському освітньому просторі.

Вища освіта Нідерландів також ставала об'єктом наукових досліджень. Серед дисертаційних робіт, присвячених саме педагогічним аспектам системи

вищої освіти у Нідерландах, варто зазначити роботу дослідниці Л. Заяць «Розвиток сучасної університетської освіти у Нідерландах» (2015). У дисертації розкривається поняття «університетська освіта»; аналізуються провідні тенденції професійної підготовки фахівців в умовах розвитку сучасної університетської освіти Нідерландів та визначаються перспективні напрями використання досвіду університетської освіти Нідерландів у модернізації професійної підготовки в умовах університетської освіти в Україні.

У дослідженні визначено перспективні напрями використання досвіду університетської освіти Нідерландів у модернізації професійної підготовки в умовах університетської освіти України, які можна запозичити та впровадити у процесі реформування в Україні. А ще було запропоновано: створення системи внутрішнього та зовнішнього контролю якості вищої освіти; оптимізацію мережі закладів вищої освіти шляхом проведення успішної реформи (прийняття законів 1985 та 1993); забезпечення умов для академічної мобільності студентів та науково-педагогічних працівників як засобу інтеграції у європейський науково-освітній простір; інтеграцію освітньої і наукової складових у професійній підготовці в університетах на усіх етапах підготовки; поділ магістерських програм на академічні (професійні), дослідницькі та педагогічні з огляду на відмінності у змісті підготовки; ефективну систему державного фінансування вищої освіти на основі оцінки результатів навчання та систему фінансової підтримки студентів за рахунок державних позик.

У рамках нашого дослідження на особливу увагу заслуговують здобутки дослідниці у виокремленні провідних тенденцій професійної підготовки фахівців у сучасних університетах Нідерландів, серед яких: відповідність професійної підготовки фахівців в університетах Нідерландів вимогам загальноєвропейського простору вищої освіти; єдність навчальної та науково-дослідної діяльності у професійній підготовці фахівців в умовах університету; забезпечення професійної та академічної мобільності в університетах Нідерландів; державна фінансова підтримка професійної підготовки фахівців в університетах.

Значну зацікавленість викликає наявність зв'язку навчальної та науково-дослідницької діяльності у професійній підготовці в умовах університетської освіти країни, який здійснюється шляхом використання результатів наукових досліджень у навчальному процесі, орієнтації викладання на новітні наукові досягнення, активного залучення студентів до дослідницької діяльності на всіх етапах навчання. Водночас було виявлено поділ магістерських програм на академічні (професійні), дослідницькі та педагогічні з огляду на необхідність розмежування підготовки майбутніх наукових та науково-педагогічних працівників, а також посилення практичної спрямованості академічних магістерських програм [26, с. 214–216].

Дисертаційне дослідження Л. Заяць дало змогу ознайомитись із системою вищої освіти у Нідерландах в цілому. Ці дані розкривають особливості функціонування ЗВО, їх види, проте питання підготовки майбутніх вчителів іноземних мов потребує детального дослідження, що і є метою нашої наукової праці.

Дослідниця К. Бойченко у своїй праці «Модернізація системи управління державними школами у Нідерландах» (2016) визначила принципи організації системи управління шкільною освітою в Нідерландах, здійснила аналіз тенденцій модернізації нідерландської системи управління державними школами на різних рівнях та запропонувала реалізацію можливостей творчого використання досвіду Нідерландів для освітнього менеджменту України. Авторка переконана, що успіх реформування шкільної ланки освіти у Нідерландах залежав від трьох чинників, серед яких: політичні (глобалізація надання школам автономії у прийнятті управлінських рішень), економічні (фінансова автономія школи) та соціальні (професійна підготовка керівників освітніх закладів та громади до участі у прийнятті рішень у школі) [10].

Особливості організації шкільної освіти цікавлять нас як етап мовної підготовки та реалізації вчителів іноземних мов як фахівців. Тому здобутки дослідження науковки К. Бойченко мають для нашої роботи певну цінність, адже дають можливість на тлі системи управління державними школами

прослідкувати вплив реформування освіти на підвищення її якості, та сприяють визначенню вимог сучасної нідерландської освіти до вчителя.

Дисертаційне дослідження науковця О. Комара про неперервну освіту вчителів англійської мови дотичне до нашої праці і заслуговує на увагу. У своїй дисертації автор розглядає теоретико-методологічні й організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу. Так як у нашій праці досліджується повний цикл освіти та професіоналізації вчителів іноземних мов, одним із компонентів якого є неперервна освіта, вважаємо цінними здобутки дослідника, які полягають у здійсненні моніторингу сучасного стану української неперервної педагогічної освіти [54, с. 9].

У своїй праці автор розглядає 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» [54, с. 3]. Крім того, автором 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, що не могло залишитися поза увагою нашої праці, адже Нідерланди є членом зазначеної організації. Вартим нашої уваги також було обґрунтування специфіки організаційно-педагогічних засад неперервної професійної освіти вчителів англійської мови на додипломному та післядипломному рівнях, що ґрунтується на положеннях комплексності та системності європейської системи неперервної професійної освіти вчителів англійської мови, оскільки у нашій роботі організаційно-педагогічні засади є предметом дослідження, відповідно ознайомлення з означеною працею дає більш повне розуміння напряму нашої роботи.

Низку досліджень, присвячених підготовці вчителів іноземних мов в Україні, здійснено вітчизняними науковцями, серед яких В. Безлюдна («Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих

педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.)», 2018) [6], О. Місечко («Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок 1900-х – початок 1960-х рр.)», 2011) [61], В. Махінов («Теоретичні засади в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина XIX – початок XX ст.)», 2013) [60], І. Соколова («Професійна підготовка майбутнього вчителя за двома спеціальностями», 2008) [89], О. Шмирко («Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти», 2016) [97] та ін. У своїх працях автори проаналізували сучасний стан, тенденції та особливості професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога в Україні й за кордоном, а також головні чинники, які впливають на формування мовної особистості та розвиток системи професійної підготовки майбутнього вчителя в українській вищій школі.

Підсумовуючи огляд праць українських науковців, маємо можливість визначити головні аспекти, які вже були вивчені та досліджені, зокрема:

- огляд та дослідження систем вищої освіти розвинених країн;
- передумови розвитку вищої педагогічної освіти та підготовки вчителів іноземних мов у країнах Євросоюзу та світу;
- періодизація реформувань в освітній галузі;
- розробка теоретичної моделі професійної підготовки вчителів іноземних мов;
- розвиток сучасної університетської освіти у Нідерландах;
- система управління нідерландських шкіл, неперервна освіта вчителів англійської мови у країнах Євросоюзу.

Огляд нідерландських наукових досягнень у дослідженні освіти у Нідерландах показав, що питання підготовки майбутніх учителів іноземних мов у цій країні досліджене недостатньо. Проте результати окремих наукових праць виявляють значну цінність для нашої роботи.

Передусім нас цікавили дослідження в історичній царині розвитку нідерландської освіти. Існувала необхідність огляду процесу створення вищої

освіти, пріоритетів у виборі напрямів, практик, методик для підготовки вчителів у цілому і вчителів іноземних мов зокрема. Збираючи вищезгадані дані, ми мали змогу познайомитися з працею Ф. Вільхельма «Вивчення та навчання іноземних мов у Нідерландах 1500–2000: огляд» [202]. У праці детально описано, яким чином формувалась вища нідерландська освіта. Найбільш цінним у дослідженні є огляд праць науковців, які представляли окремі напрямки в освіті певних періодів. За даними, які автор наводить у матеріалах, ми мали можливість простежити хвилі реформування освіти та пріоритети у виборі принципів навчання мовам.

На особливу увагу заслуговує огляд розвитку напрямку підготовки вчителів іноземних мов. Важко знайти наукові публікації з цього питання ще до початку ХХ століття. Проте з того часу почали з'являтися поодинокі статті у наукових професійних журналах. Це могли бути тези ще не опублікованих дисертаційних досліджень чи певні розділи книг або монографій, які були присвячені певним аспектам історії розвитку напрямку підготовки вчителів іноземної мови, здебільшого однієї певної. Тим не менше вдалося знайти ряд праць, які висвітлюють процес становлення напряму підготовки вчителів іноземних мов у Нідерландах у певних аспектах: Ріменс (Riemens 1919) та Влаандерен (Vlaanderen 1964) вивчали історію викладання французької мови, Лунен Loonen (1991) та Вільхельм (Wilhelm 2005) описали процес становлення викладання англійської мови, Купер (Kuiper 1961) дослідив цей напрямок з німецької мови [202].

Здійснюючи пошук праць, присвячених опису професійної підготовки вчителів у Нідерландах, ми мали можливість ознайомитися з дослідженням групи нідерландських науковців Дж. Вільямса (G. M. Willems), Й. Стакенборга (J. J. H. Stakenborg), В. Вегелерса (W. Veugelers) та інших під назвою «Тренди в голландській підготовці вчителів» (Trends in Dutch Teacher Education). Учені у своїй праці висвітлили особливості освіти вчителів, розвиток освіти у Нідерландах та його вплив на педагогічну освіту, співпрацю між різними ланками освіти для підвищення якості професійної підготовки фахівців [203].

Ще ми ознайомились із здобутками нідерландської дослідниці Ф. ван Даален (F. van Daalen), яка у своїй магістерській роботі «Ефективність двомовної освіти у Нідерландах: рівень англійської мови, переваги акценту й успіх» (The Effectiveness of Bilingual Education in the Netherlands: Level of English, Accent Preferences and Success) розкриває зміст двомовної освіти вже на сучасному етапі освіти. Незважаючи на те, що головною метою її роботи було дослідження відмінностей в акценті між моно- та білінгвальними студентами, у рамках своєї праці автор висвітлює особливості організації навчального процесу: розкриває кількість годин на вивчення англійської мови, навчально-методичні комплекси, наповнюваність груп. Крім того, у роботі зазначено певні методичні аспекти: принципи, методичні програми, типи навчання, види роботи з студентами, мотивація [119, с. 53].

Фактично, на тлі розгляду питання білінгвальної освіти у Нідерландах ми мали змогу розглянути умови навчання іноземної мови, засоби, які є типовими для нідерландської мовної освіти. Також здобутки автора вкотре доводять необхідність вільного володіння іноземною мовою (англійською у контексті науковця) для успішного навчання та працевлаштування у подальшому суспільному житті.

У праці С. Банерджі (S. Banerjee) «Вища освіта і репродуктивний життєвий курс: Міжкультурне дослідження жінок Карнатаки (Індія) та Нідерландів» (Higher education and the reproductive life course: A cross-cultural study of women in Karnataka (India) and the Netherlands, 2006) досліджується гендерний аспект у вищій освіті. Зокрема, метою наукової роботи було визначення можливостей для навчання жінок у закладах вищої освіти та умов, засобів і способів отримання вищої освіти в Індії та Нідерландах. Незважаючи на те, що автор здебільшого розглядає політичні, соціальні, культурні передумови отримання вищої освіти жінками, можливо відстежити, які напрямки у вищій нідерландській освіті більш популярні серед жінок. Такий гендерний аспект розкриває вплив суспільства на вибір професії чи її напрямку. Ця робота перебуває у полі нашого інтересу, адже її структура містить розділ,

присвячений організації освіти у Нідерландах [105].

Загалом нідерландські вчені досліджували різні аспекти вищої освіти: співпрацю з іншими країнами Євросоюзу (Дж. Літженс (J. Litjens)); економічні, соціальні розбіжності та переваги; підтримку урядом вищої освіти (Ф. ван Вут (F. van Vught), А. Гретлер (A. Gretler)); наукову діяльність (Х. Джансен (H. Jansen), М. Ф. Ватс (M. F. Watts)).

Зокрема, Й. Лімен (Y. Leeman) проаналізував національну політику у напрямку підтримки школи, учителів шкіл та викладачів закладів вищої освіти та вплив культурного і релігійного розмаїття на освіту в цілому [156, с. 50–59]. Ця праця є надзвичайно важливою для нашого дослідження, адже розкриває основні положення функціонування державних інституцій задля розвитку освіти у країні, чого потребує на сьогодні Україна і що було взято до уваги при розробці рекомендацій щодо врахування нідерландського досвіду для вдосконалення вітчизняної системи професійної підготовки вчителів іноземних мов.

Низку праць було присвячено якості підготовки вчителів у Нідерландах. Нідерландський учений К. Щрійнер (Ch. Schrijner) поділився досвідом роботи директором одного із закладів педагогічного напрямку вищої освіти. Автор вказує на ряд проблем, викликаних домінуванням академічних предметів та традиційного навчання. Разом із тим було зазначено заходи, що сприяли змінам у підготовці вчителів. Значні зусилля було покладено для створення стратегії функціонування закладу. Науковець описав шлях реформування вищої освіти на прикладі Утрехтського коледжу, який досить швидко та радикально змінював підходи до надання освітніх послуг. На основі окреслених потреб у якісній підготовці майбутніх учителів першочерговим завданням було об'єднати вчителів-предметників і педагогів в одну команду для планування навчальних програм. Цей крок потребував додаткових зусиль для викладацького складу, проте дав якісний результат [179].

Цей досвід показав, що отримуючи автономію закладу освіти, з одного боку, і державну підтримку для реалізації власної програми – з іншого, вища освіта виграє у якості підготовки фахівців, адже викладачі, що мають досвід у

цій галузі, безпосередньо працюючи з студентами, набагато ефективніше планують свою роботу та зміст предмета, ніж якби Міністерство освіти запропонувало навчати студентів за тим планом, який відірваний від практичного його застосування.

Завдяки дослідженням А. ван Есена (A. J. van Essen) маємо можливість простежити зміни у вимогах до якості підготовки вчителів англійської мови з кінця ХХ століття і дотепер [125]. У цій праці є дані про розвиток мовної освіти у Нідерландах, що дає можливість побачити шлях від упровадження реформ до їх результатів. Такий огляд допомагає виокремити етапи реформування, усвідомити їх вплив на підготовку вчителів іноземних мов та зміну пріоритетів і підходів до навчання.

Особливе значення для нашого дослідження мають праці закордонних учених, що акцентовані на новітніх підходах до навчання майбутніх учителів іноземних мов. Група вчених (М. Луненберг (M. Lunenberg) – Нідерланди, Дж. Лоуран (J. Loughran) – Австрія, К. Шілдкемп (K. Schildkamp), Дж. Бейшуйзен (J. Beishuizen), Дж. Мірінк (J. Meirink), Р. Зварт (R. Zwart) – Нідерланди) продемонструвала результати дослідження ролі колаборативного самонавчання у підвищенні якості підготовки вчителів. Науковці вбачають проблему у тому, що наукові дослідження, які здійснюються у цьому напрямку, не достатньо застосовуються у роботі під час навчального процесу. Тому було запропоновано заходи, які сприятимуть практичному застосуванню результатів дисертаційних досліджень. Виявлені результати показали, що проведення індивідуального дослідження підтримує розвиток професійної ідентичності педагогів. У центрі уваги проєкту «Teacher Educators Study» (Навчання педагогічних працівників) було, власне, навчання на практиці, у ході чого учасники дослідження отримували підтримку, що не вплинуло на зростання впевненості у собі як науковця [159].

Такий підхід дещо перегукується з вимогами до науково-педагогічних працівників у вищій освіті нашої країни, проте форма подачі такої програми значно відрізняється від традиційних тренінгів, тому і викликала у нас інтерес.

Ще один дослідник – Дж. М. Уілемс (G. M. Willems) – у публікації «Голландське роз'єднання: навчання іноземної мови та вчительська перепідготовка у Нідерландах» (The Dutch Disconnection: foreign language teaching and teacher (re)training in the Netherlands) наголошує на зростанні необхідності володіння іноземними мовами, акцентує увагу на змісті та способах навчання іноземних мов, визначаючи пріоритетним напрямом формування необхідних компетентностей. Водночас пропонує заходи для покращення якості викладання іноземної мови та системи підготовки вчителів для цього процесу [204]. Саме ці заходи заслуговують на увагу, адже вказують шлях до удосконалення процесу підготовки вчителів.

Крім зазначених праць, нашу увагу привернули дослідження вчених, що фокусувалися на особливостях отримання вищої освіти у різних типах закладів. Так, учені М. ван Ройен, Х. Корпершук, Д. Вугтевейн, М.-С. Опденаккер, А. Т. Тіммерманс, у доробку «Переходи та зв'язки в освіті. Емпіричне вивчення когнітивного та некогнітивного розвитку студентів під час ро-vo переходу» досліджували відмінності у наданні освітніх послуг у межах різних типів закладів освіти та їх вплив на якість підготовки майбутніх учителів [176]. Ознайомлення з матеріалами праці вкотре довело ефективність гнучкості та мобільності у вищій освіті, проте виявило і низку недоліків у русі між закладами освіти, що передусім пов'язано з автономією університетів.

М. Р. Дж. Крул (M. R. J. Crul) у праці «Діти-біженці в освіті у Європі: Як запобігти появі загубленого покоління?» (Refugee children in education in Europe: How to prevent a lost generation?) визначив шість основних заходів, які впливають на успіх школи:

1. Надання можливості безкоштовно перебувати наймолодшим дітям-біженцям у дошкільних закладах та сприяти вивченню ними другої мови.
2. Програми з другої мови повинні бути доступними від дошкільного закладу до середньої школи. Викладачі повинні отримати сучасну підготовку з другої мови і застосовувати відповідним чином розроблені матеріали та методи.
3. Для студентів віком від 16 років і до 18 років освіта повинна бути

доступною і після обов'язкового навчання (наприклад, навчання для дорослих), якщо хочемо запобігти появі втраченої генерації. Припинення навчання чи обмежений доступ до освіти за винятком обов'язкового навчання є дуже руйнівними.

4. Створення короткотривалих вступних класів, після чого здобувачі освіти переходять до звичайних занять. Вступні класи повинні бути пов'язані з усіма рівнями середньої школи (а не тільки на рівні професійної освіти).

5. Учителі мають надавати додаткову підтримку, аби стежити за потребами дітей.

6. Надання прямого доступу до англomовних магістерських програм для студентів, які мають ступінь бакалавра, на рівні з іноземними студентами [118].

Ключовим є комплексний підхід, де ці механізми пов'язані між собою. Такий підхід сприяє розгляду механізмів зокрема, але у той же час розкриває їхню роль один для одного та взаємозв'язок. Надзвичайно цінною є думка про раннє введення другої іноземної мови в навчальний план, на рівні дошкільної освіти, проте з дотриманням вимог до навчання дітей певного віку.

Значну кількість праць за останні десятиліття було присвячено удосконаленню підготовки вчителів іноземних мов в Україні. Тобто вітчизняними науковцями розглядалися особливості підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у різних аспектах. Найбільше уваги у наукових працях було приділено дослідженню формування компетентностей у майбутніх фахівців з іноземних мов: соціокультурної (Закір'янова І., 2006, Колодько Т., 2005, Шехавцова С., 2009) [25; 50; 95], педагогічної (Шишко А., 2008) [96], професійної (Баркасі В., 2004, Калінін В., 2015, Онкович А., 2004) [4; 29; 68], комунікативної (Волченко О., 2006) [14]. У низці праць висвітлено особливості підготовки вчителів іноземних мов з урахуванням технічного прогресу, тобто готовність майбутніх педагогів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання іноземної мови (Гавриленко О., 2011, Костікова І., 2009, Подзигун О., 2009) [15; 56; 74].

Окремі дослідження висвітлюють психолого-педагогічні аспекти підготовки вчителів іноземних мов: готовність до морального виховання підлітків (Молодиченко Н., 2002) [63], готовність до виховної роботи в школі (Бродська Л., 2006) [13], формування професійної культури (Черньонков Я., 2006) [92], формування умінь до творення віртуальної педагогічної взаємодії (Павлюк Р., 2009) [71], індивідуально-дослідницьку діяльність (Князян М., 2007) [33], професійну мобільність (Клименко Ю., 2011) [32] тощо.

Аналізуючи праці українських та закордонних науковців, можемо стверджувати, що нідерландська вища освіта в цілому та професійна підготовка майбутніх учителів, зокрема з іноземних мов, неодноразово входила до кола наукових інтересів. Учені намагалися віднайти шляхи та способи реалізації успішних освітніх реформ, досліджуючи усі аспекти життя нідерландського суспільства. Проаналізовані ґрунтовні праці мають вагоме значення завдяки визначенню аспектів та факторів функціонування освіти, дослідженню впливу історичного розвитку педагогічних ідей, прогнозуванню модернізації освіти, визначенню академічних перспективних планів та впливу взаємозв'язків між різними рівнями освіти тощо. Крім педагогічного напрямку, є праці з лінгвістики та методики навчання мови, завдяки яким можна простежити певні закономірності мовно-педагогічних зв'язків. Проте донині науковці досліджували лише окремі аспекти підготовки фахівців з іноземних мов у Нідерландах, не розкриваючи особливості навчання майбутніх учителів у системі вищої освіти. Або ж розглядали розвиток чи функціонування освіти на сучасному етапі, оминаючи питання підготовки фахівців з викладання іноземної мови. Врешті, якщо навіть були здійснені дослідження саме у напрямку підготовки вчителів, то вони описували здобутки інших країн. Тому є потреба у дослідженні всіх аспектів та факторів, згідно з якими здійснюється професійна підготовка вчителів іноземних мов у Нідерландах.

1.2. Становлення підготовки вчителів іноземних мов у вищій освіті Нідерландів

Передумови становлення педагогічної освіти у Нідерландах.

Нідерландська педагогічна освіта має довгу історію становлення, що сприяло розвитку стійких традицій. Ми розглянули процес формування освітньої галузі у країні, визначивши низку зовнішніх та внутрішніх факторів, які значно вплинули на становлення освіти, серед яких: хронологічний, релігійний, суспільно-політичний.

Хронологію формування та надалі реформування нам вдалося простежити за два останні століття. Перші структурні форми педагогічної освіти, яка включала підготовку вчителів базових предметів, серед яких була й іноземна мова, з'явилися ще у дев'ятнадцятому столітті, коли були засновані перші заклади освіти для підготовки вчителів початкової школи [182, с. 31–40]. Для кращого розуміння розвитку педагогічної освіти необхідно взяти до уваги реформування шкільної освітньої системи, адже від забезпечення її потреб залежали вимоги до підготовки вчителів, у тому числі з іноземної мови. Хронологічно можна виділити 3 етапи, перший з яких – заснування педагогічної освіти, що був пов'язаний з першим актом про обов'язкову освіту для дітей і запроваджений у 1900 році. Цим актом було передбачено обов'язкову освіту у початковій школі протягом шести класів для всіх дітей у віці від шести до дванадцяти років. Безперечно, така вимога уряду вимагала підготовки кадрів для забезпечення навчального процесу з багатьох предметів, серед яких й іноземна мова, тому саме з цього періоду активно починає розвиватися педагогічний напрямок в освіті.

Вищезгаданий акт неодноразово зазнавав змін, але в 1969 році він був повністю заміщений новим актом, що дає можливість виокремити другий етап становлення педагогічної освіти. Згідно з цим актом усі діти віком від 6 до 16 років зобов'язані відвідувати денні заняття. Підняття вікового цензу на

отримання обов'язкової освіти, безумовно, вплинуло на кількість учителів, яких потребували заклади обов'язкової освіти. Відповідно, подальшого розвитку зазнавали заклади професійної освіти, які готували вчителів.

Третій етап датується 1985 роком, коли нижня межа отримання обов'язкової освіти була скоригована до 5 років. З того часу загальна шкільна освіта триває щонайменше 12 повних років. Учні, які досягли 16 років у попередньому навчальному році, не зобов'язані відвідувати так зване денне навчання, проте змушені брати участь у позашкільній освіті (тобто щонайменше 1 або 2 дні на тиждень) принаймні ще протягом року. Такий спосіб отримання шкільної освіти мав назву «часткова обов'язкова освіта» (*partiële leerplichtwet*). У кінці навчального року, коли учневі виповнювалось 17 років, час шкільного обов'язкового навчання завершувався [129].

Загальні вимоги до отримання обов'язкової освіти мало чим відрізнялися від навчальних традицій і в Європі, і на той час, в радянській Україні, за винятком останнього року навчання. Адже у той час діти на території нашої держави починали навчання у початковій школі у сім років і завершували у сімнадцять, навчаючись протягом 10 років. Зведені дані запропоновано у таблиці 1.1: Етапи впровадження обов'язкової освіти у Нідерландах.

Таблиця 1.1

Етапи впровадження обов'язкової освіти у Нідерландах

Етап	Рік	Початок/завершення освіти (вік дітей)	Тривалість навчання	Організаційні зміни
I	1900 перший акт про освіту	6–12 років	протягом шести класів	обов'язкова освіта у початковій школі для всіх дітей
II	1969	6–16 років	10 років навчання	обов'язкова освіта для всіх дітей, які мали відвідувати денні заняття
III	1985	5–17 років	12 повних років	нижня межа була скорегована до 5 років

Ще одна особливість шкільної системи нідерландської освіти, яка впливала на підготовку вчителів, – це приналежність шкіл до релігійних громад. Саме у цьому ми вбачаємо релігійний фактор впливу на розвиток нідерландської освіти. Адже близько 70 відсотків усіх дітей як у початковій, так і в середній освіті відвідували приватні школи, створені здебільшого релігійними (католицькими або протестантськими) громадами. Незважаючи на зростання кількості нерелігійних людей у Нідерландах, усе ж значний відсоток їхніх дітей, які відвідували конфесійні початкові або середні школи, залишався незмінним до 1970-х років. Це явище можна пояснити тим фактом, що конфесійна освіта є популярною не лише серед релігійних людей, тому частка нерелігійних батьків, що віддають дітей до цих шкіл складає 35–40 відсотків, причому ця кількість зростає [135]. Певною мірою релігійні школи викликають довіру батьків до адміністрації, учительського складу, персоналу. Крім того, спрацьовує бажання дотримуватися родинних традицій.

Із започаткуванням обов'язкової освіти у Нідерландах система навчання почала докорінно змінюватися. Ці зміни були викликані і суспільно-політичними чинниками, які склалися у Нідерландах. Тим не менше є одна особливість нідерландської освіти, яка залишилась незмінною з початку ХХ століття. Йдеться про те, що з 1917 року державна та приватна освіта сприймалася законодавством однаково, тобто жодна з цих ланок не мала привілеїв або додаткового сприяння від державних установ та отримувала фінансування від уряду у рівних частках. У цьому вбачалась свобода вибору освіти (стаття 23 Конституції Нідерландів), яка передбачала можливість для громадян обирати школи на власний розсуд, з урахуванням релігійних, ідеологічних чи освітніх переконань. Незважаючи на рівні умови фінансування від уряду, низка державних і приватних шкіл могли претендувати на додаткову підтримку, гарантуючи натомість високу якість навчання та дотримання вимог уряду та Міністерства освіти, культури та науки. Контроль за дотриманням якісних стандартів покладено на Голландську інспекцію освіти (the Dutch Inspection of Education), що входить до складу Міністерства освіти. Метою цієї

інспекції є гарантування якості усіх нідерландських приватних та державних шкіл. Такий підхід до функціонування шкільної освіти свідчить про відсутність певних особливостей у відборі кадрів для роботи у приватному чи державному закладі освіти.

Простежуючи розвиток обов'язкової нідерландської освіти, ми визначили фактори, які впливали на становлення та формування шкільної обов'язкової освіти. Помітним є вплив релігійних пріоритетів та суспільних поглядів. Цей огляд дав змогу виявити, що передумовою становлення педагогічної освіти була потреба у кваліфікованих спеціалістах в освітній сфері, які б задовольнили потреби нідерландського суспільства.

На початку ХХ століття охочі отримати фах учителя середньої школи мали можливість широкого вибору заочних курсів. Таким чином, майбутні вчителі отримували фах, працюючи, і це впливало на якість освіти. Вбачаючи потребу в організації та гармонізації освітньої галузі, у 1970-х і 1980-х роках велику кількість курсів та освітніх закладів було сформовано у систему вищої освіти.

Окремою ланкою постала педагогічна освіта як структурний компонент усієї освітньої системи. У свою чергу у педагогічній освіті виділилося кілька підрівнів залежно від ланки освіти, для якої готували вчителів:

- педагогічна освіта для початкової школи (рабо);
- педагогічна освіта для молодшої середньої та професійної освіти;
- педагогічна освіта для старшої середньої освіти [180]. Очевидно, що для підготовки вчителів функціонують різні напрями вищої освіти, що дає можливість студентам обирати.

Історія викладання іноземних мов у Нідерландах. Незважаючи на те, що педагогічна освіта на теренах Нідерландів виникла лише у ХХ столітті, педагоги, які викладали іноземні мови з'явилися набагато раніше. Це пов'язано з особливостями організації освіти в Нідерландах.

Питання історії викладання іноземних мов почало цікавити нідерландських науковців ще наприкінці ХХ століття. Тому у 1994 році було створено академічну робочу групу для детального і систематичного дослідження історії

викладання іноземної мови. Ця група почала роботу під назвою «Peeter Heynsgenootschap» на честь ученого-лінгвіста XVI-го століття П. Хейса (P. Heyns (1537–1598)). Згодом був створений журнал «Шедевр. Повідомлення суспільству від Пітера Хейса» (Meesterwerk. Berichten van het Peeter Heynsgenootschap), який проіснував близько десяти років у друкованій версії та продовжив існування у електронній версії ще кілька років [169]. Проте фундаментальних досліджень, які б дослідили всі аспекти в економічному, соціальному, політичному та культурному контексті, не було здійснено аж до 2015 року. Саме у цей час вийшла друком монографія «Історія викладання мови у Нідерландах. Сучасна лінгвістична освіта від 1500 до сьогодні» (Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de modern talen van 1500 tot heden). Її автори Х. Халшоф (H. Hulshof), Е. Квакернаак (E. Kwakernaak) та Ф. Вільгельм (F. Wilhelm) намагалися представити узгоджене та узагальнене уявлення про складний історичний процес появи та розвитку методичних напрямів у навчанні іноземних мов[139].

У зазначеній праці нідерландські науковці визначають хронологічні етапи становлення іншомовної підготовки здобувачів освіти, що у подальшому вплинуло на створення підґрунтя для підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ЗВО. Першим етапом їхнього дослідження є часовий проміжок між 1500 та 1800 роками. Починаючи з XVI століття, знання іноземної мови було таким же важливим, як і вміння з письма та читання; це було зумовлено необхідністю підтримувати торгівельні відносини з жителями великих фламандських та нідерландських міст. У великих містах у багатьох школах була можливість вивчати французьку, англійську, італійську, іспанську мови. Найпопулярнішою іноземною мовою була французька через великий вплив мігрантів із Франції, зумовлений політичними та соціальними умовами, які склалися на той час у сусідніх з Нідерландами країнах.

Другою за поширенням була англійська мова, яка була у вжитку іншої групи населення Нідерландів, що складалося із шотландських мігрантів, англійських підприємців, політичних вигнанців та студентів нідерландських

університетів, здебільшого у Лейдені. Серед дорослого населення англійську мову вивчали лише для розвитку торговельних відносин. Існували й інші емігранти, що переїжджали з інших європейських країн, розмовляючи при цьому німецькою, іспанською, португальською мовою та івритом. Значною мірою саме велика кількість національних меншин, що проживали у Нідерландах, вплинуло на поширення іноземних мов на теренах країни [157].

До 1800 року сформованої системи освіти у Нідерландах не існувало. Іноземні мови вивчалися за допомогою приватних учителів з відповідної мови (*maîtres de langue*). Крім приватних уроків, такі вчителі викладали мову у школах, здебільшого французьку. Вимог до професійних знань і навичок учителів іноземних мов практично не існувало, тому вони мали повну автономію у викладанні. Як наслідок, вони часто мали посередню репутацію. У схожих умовах були всі вчителі, які навчали нідерландців. До кінця XVIII століття ці обставини мотивували деяких освічених інтелектуалів виступати за реформи в освіті. Їхні наміри були втілені в системи освіти наступного століття [107].

Початок XIX століття ознаменувався переходом від республіки до Королівства Нідерландів, яке було засноване у 1815 році. Оскільки однією з ознак національної ідентичності вважається рідна мова, з метою об'єднання нації активно використовували нідерландську мову для спілкування. Мова була стандартизована з прийняттям єдиної орфографії (1804) і граматики (1805), яку з того часу почали використовувати у веденні всієї офіційної документації, а головне – в освіті. Саме через вимогу навчати нідерландською мовою країна стала менш привабливою для іноземців, ніж раніше. Ці події хронологічно збігаються з другим етапом становлення іншомовної підготовки здобувачів освіти.

Французька мова залишалася провідною іноземною мовою, проте почав зростати інтерес до англійської та німецької літератури, філософії та наукових надбань. Незважаючи на зростання потреби в оволодінні іноземними мовами, ще не було системи середньої освіти, яка би могла задовольнити таку необхідність. У гімназіях пропонували лише латинську та грецьку мови; усі

інші предмети повинні були вивчатися у приватних школах. Ця ситуація різко змінилася в 1863 році, коли з'явилася нова, остаточно запроваджена середня шкільна система освіти. Вона фінансувалася державою, щоб допомогти вихованню середніх класів. Французька, німецька та англійська мови, включаючи їхню літературу, стали обов'язковими предметами у навчальній програмі 5-річної вищої бухгалтерської школи. У 1876 році були започатковані реформи і для старих граматичних шкіл, згідно з якими було запроваджено обов'язкове вивчення трьох іноземних мов, що призвело до системного навчання дітей іноземних мов.

Цілком природно, що реформи торкнулися не лише особливостей організації освіти, але й підготовки вчителів. Починаючи з 1806 року, студенти, які прагнули стати вчителями, були зобов'язані скласти іспит, щоб отримати кваліфікацію шкільного вчителя. Це також стосувалося тих, хто хотів навчати іноземних мов, проте для цих учителів поки що не було закладів освіти. Їм доводилося певний час вивчати предмет з досвідченим колегою та за необхідних для опанування предмета умов навчання. Після опанування предмета було необхідно здавати державний іспит у своїй галузі. Стаціонарних педагогічних навчальних закладів для викладачів іноземної мови не було аж до 1970-х років [201, с. 76].

У 1880-х роках. Університет Гронінгена став першим нідерландським університетом, який почав надати академічну освіту, задля чого були створені відповідні кафедри та запроваджені курси із вивчення сучасних іноземних мов і літератури, але студенти ще не могли отримати ступінь із цих предметів [151, с. 10–16, 27]. Справа в тому, що хоча ці кафедри були спочатку створені, як передумова для навчання вчителів іноземної мови, викладачі університету майже не займалися підготовкою вчителів, натомість набагато більше займалися здобуттям академічної легітимності цієї спеціальності. Офіційне визнання спеціальності вчителя іноземної мови на рівні академічного ступеня прийшло лише у 1921 році.

На третьому етапі, що розпочався на початку ХХ століття, поступово

були створені й інші форми середньої освіти, а також курси заочної форми навчання. У школі вивчали французьку, німецьку та англійську мови. У роки після Другої світової війни спостерігалася культурна революція з орієнтуванням Нідерландів у бік заходу, тобто англомовного світу, особливо до Сполучених Штатів Америки. У наслідок війни кількість годин викладання німецької мови скоротилася на користь збільшення кількості уроків англійської мови. Приблизно в 1970 році було введено нову загальноосвітню систему середньої школи, у рамках якої відбулися значні зміни у традиційній підготовці вчителів іноземних мов, яка проіснувала близько 100 років. Французька та німецька мови тепер перестали бути обов'язковими, отримавши статус додаткових предметів. Це означало, що французька мова втратила свою пріоритетність, адже до цього була першою іноземною мовою в Нідерландах, навіть німецька мова стала менш популярною. Англійська мова тепер стала єдиною іноземною мовою, яку всі школярі повинні були вивчати у школі. З 1986 року вона навіть стала обов'язковим предметом у початкових школах для учнів віком від 10 років.

Досліджуючи питання розвитку педагогічної освіти, необхідно розглянути особливості підготовки вчителів та зміст їхньої освіти. Передусім нас цікавлять навчальні програми, матеріали та методики, які використовувалися під час навчання вчителів протягом усього становлення педагогічної освіти у Нідерландах. Як уже зазначалося, знання іноземної мови було невід'ємним фактором освіченості та підприємницької успішності людини XVI століття. Певно, що для навчання мови необхідні були підручники, і вони дійсно з'являлися.

Найдавнішим підручником такого змісту, який відомий донині, стала книга невідомого автора «*Livre des mestiers* або *Vouc vanden ambachten*» («Книга для ремісників»), видана у Брюгге ще близько 1370 року (ван Остром 2013: 523–525). У ньому було запропоновано дві мови, французьку та фламандську. Він містив корисні фрази та діалоги для торгівлі та підприємницької діяльності. Близько 1600 багатомовних підручників про

навчання сучасних мов почали одночасно публікуватися. Такі підручники могли використовуватися носіями різних мов. Дуже популярною була робота «Colloquia et dictionariolum septem linguarum», більш відома як «Vocabulare» (Словник), (автор – Noël de Berlaimont (?–1531)), надрукована у Антверпен близько 1530 року. Ця книга була перевидана і редагувалася велику кількість разів у багатьох європейських країнах і залишалася в обігу близько 280 років [15, с. 193].

У XVI та на початку XVII століття граматичний зміст у підручниках ще обмежувався простими правилами і парадигмами. З другої половини XVII ст. і надалі частка граматики в цих матеріалах збільшувалася. Латинська граMATика частин мови залишалася зразком для граматичного змісту сучасних на той час підручників з іноземної мови.

Серед найпоширеніших технік опанування іноземними мовами було запам'ятовування. Такий спосіб вивчення мов був пріоритетним, тому що, по-перше, книги були дефіцитними і дорогими, а по-друге, вивчення напам'ять було визнано корисним для молодих людей. Техніка, яку часто використовували, була такою: питання – відповідь. Цей древній, так званий катехітичний, метод використовувався не тільки для розвитку мовлення, але й у навчанні правил граматики.

Навчання граматики в основному обмежувалося вивченням частин мови; синтаксис у сучасному розумінні цього терміна не вивчався. Приблизно від 1650 року навчання граматичних правил стало більш важливим; про це свідчить зростання частки граматики в підручниках. В основному вони містили правила, призначені для дорослих учнів, зокрема чоловіків, і взагалі для тих, хто вивчав латинську мову. Вони не були адаптовані ні для дітей, ні для жінок, ні для тих, хто не вивчав латинську мову. Передбачалося, що початківці мали запам'ятовувати діалоги, фрази та лексику й незначну кількість граматичних правил. Більш просунуті студенти вивчали більше правил, навчалися писати листи, читати та перекладати тексти.

Підхід, який використовувався для підготовки вчителів іноземної мови у

той період, може бути охарактеризований як «комунікативний», оскільки навчання мови відбувалося на основі змістовного і зрозумілого контексту. Зразки комунікативних ситуацій, необхідний словник і зразки листів були підібрані відповідно до вимог того часу та потреб спілкування у повсякденному житті. Крім того, більшість учителів мови були носіями тієї мови, якої навчали, і намагалися спілкуватися зі своїми учнями у природних умовах.

Незважаючи на те, що переклади завжди практикувалися в латинських школах, з плином XVIII століття граматична освіта стала більш акцентованою, разом із тим збільшилася кількість занять та вправ із перекладу. У 1783 році викладач німецької мови Дж. В. Мейдінгер (1756–1822) опублікував французьку граматику для носіїв німецької мови, яка мала великий вплив на зміну методики підготовки вчителів іноземних мов не лише у Нідерландах, але й у всій Європі. Пізніше він став відомий як граматико-перекладний метод. Новизна цього методу полягала не стільки у зміні процесу перекладу, скільки у її системному підході.

Для нідерландців підручник із французької мови з'явився у 1794 році і носив назву «*Verzameling van Opstellen*» («Збірник вправ для перекладу»). Автором підручника був викладач французької мови А. Н. Агрон (A. N. Agron (1762–1799)). Його голландсько-французький підручник виявився надзвичайно успішним, перевершивши всі інші підручники з іноземної мови того часу. Цей підручник також був укладений, з урахуванням граматико-перекладного методу, який усе більше набирал популярності і доводив свою ефективність, з погляду лінгвістів того часу. Успіх вищезгаданого методу полягає у тому, що мета спілкування полягала не у приблизному розумінні контексту між носіями різних мов, а у більш точному продукуванні інформації на достатньому граматичному рівні. Крім того, виявилось, що додатковою перевагою у навчанні став процес вивчення іноземної мови шляхом використання рідної, до того ж, це сприяло об'єднанню нідерландців як нації.

Як наслідок, у 1806 році було оприлюднено Закон про освіту, який урегулював можливість викладання мови не лише індивідуально, але й для

групи учнів. Певна річ, з'явилися противники такого способу викладання, адже існувала думка, що колективне вивчення стане менш ефективним, до того ж сприятиме пасивності вчителів під час навчання, адже вони більше зосереджуватимуться на навчанні правил і менше – на живому спілкуванні та вправлянні у вживанні іноземної мови. Проте критичні зауваження до нового методу були настільки малочисельними, що не могли вплинути на його впровадження.

Проте існували приклади теорій і практик, які суперечили методологічним новаціям, серед них були педагогічні погляди французького педагога Ж. Я. Якото (J. J. Jacotot) (1770–1840), який працював у Лувіні близько 1825 року; а також вчителя з Амстердама Г. Г. Рудхуйзен (H. G. Roodhuyzen), який працював у 1860-х роках та наголошував на важливості розвитку продуктивних мовних навичок, що може розглядатися як ранній показник традиційного методу [200]. Таким чином, у XIX столітті на території Нідерландів можна спостерігати формування двох течій у методиці навчання іноземних мов, які були протилежними: це дидактика проти індактики, або традиційні методи проти інноваційних.

Протягом 1860-х і 1870-х років п'ятирічні заклади освіти для підготовки вчителів іноземних мов і нові граматичні школи перейшли на так званий інтелектуальний підхід у вивченні іноземної мови. Суть цього підходу полягала у тому, що викладачі іноземної мови прагнули надати можливість вивчати мову та розвиватися в освітньому напрямку, використовуючи усі надбання у галузі літератури, граматики, історичної лінгвістики, філософії. Багато підручників використовували цей метод навчання і пропонували незліченні правила і винятки, у той час як випускні іспити 5-річних вищих міщанських шкіл (Higher Burgher Schools) вимагали від своїх учнів високого рівня знань. Певною мірою можна стверджувати, що, дотримуючись новітнього підходу, учителі в цих школах намагалися завоювати репутацію наукового освітнього закладу, уникаючи «старих», на їхній погляд, технологій, які пропонували їхні попередники, прибічники старої школи викладання. У певному сенсі ці дві

теорії паралельно співіснували та використовувалися протягом другої половини XVIII століття, коли запам'ятовування й імпровізація все частіше нівелювалися, поступаючись місцем методу навчання граматики і перекладу. Насправді завдяки цьому підходу було досягнуто високого інтелектуального рівня у викладанні, проте цей рівень виявився непосильним для більшості учнів. Тому викладачі вищої освіти і надалі шукали ефективні методики навчання іноземної мови. Акцент поступово змістився з мовних знань на мовні навички. Цей підхід був підтриманий у 1890-х роках реформаційним рухом, який активно втілювався в життя.

Таким чином, поступово змінювалося сприйняття самого процесу вивчення мови. Так, якщо першочергово вчили мову лише з необхідності спілкування з іноземцями, то з розвитком суспільства та його освіти прийшло усвідомлення того, що вивчення іноземних мов мусить поєднуватися з наукою та бути безпосереднім компонентом якісної освіти, а також стати показником освіченості конкретної людини. Суспільно-політичні чинники призвели до появи перших закладів освіти для підготовки вчителів. Згодом було укладено базові матеріали, які створили умови для поступового розвитку граматичної та лексикографічної традиції для опису та навчання іноземних мов. Окреслений період дав змогу простежити трансформацію поглядів як на розвиток освіти, так і на її методичні засади, що стали фундаментом для педагогічної освіти. Вчителі пройшли шлях апробації різних методів навчання іноземних мов, шукаючи найбільш ефективні. У наукових суперечках часто наводилися позитивні та негативні наслідки, які завжди давали змогу проаналізувати ситуацію та зробити висновки. У будь-якому випадку цей досвід став цінною відправною точкою для сучасної педагогічної науки у Нідерландах та вивів країну на шлях активних освітніх реформ.

Викладання іноземних мов у контексті освітніх реформ ХХ століття.

На початку ХХ століття багато вчителів іноземної мови прагнули змін у викладацькій практиці, проте уникали глобальної трансформації. Натомість, вони вибрали еkleктичний підхід, об'єднавши, таким чином, найкращі

елементи з різних методик і практик. Беручи до уваги аспект зміни методичних підходів до викладання іноземних мов та вплив освітніх реформ на їх використання, ми створили періодизацію методичних підходів, які переважали у ХХ столітті у Нідерландах.

Перший період частково охоплює кінець ХІХ та початок ХХ століття і стає перехідним від граматико-перекладного до аудіо-лінгвальний метод. До 1910 року хвиля освітніх реформ добігла кінця. У результаті, більше уваги почали приділяти розвитку мовних навичок шляхом вправління у вимові, виконання усних вправ та вправ із читання.

Результат реформи 1880–1910 років фактично створив передумови для глобальних перетворень в освітній галузі, що розпочалися після 1968 року. Таким чином, можна виокремити другий період аудіо-лінгвальний методу, який характеризується формуванням практичних умінь та навичок у вивченні іноземної мови, яке витіснило навчання граматичних правил і перекладів. Він виник в 1970-х роках та виявився не дуже успішним, тому довго не тривав і стрімко перейшов у третій період. Викладачі при підготовці вчителів іноземних мов все частіше використовували комунікативний підхід у викладанні мови, тоді як значення граматики все більше зменшувалося.

Таблиця 1.2

**Періодизація домінування методичних підходів
у ХХ столітті у Нідерландах**

Періоди	Часові межі	Методичні підходи	Характерні ознаки
I	1880–1910	граматико-перекладний та аудіо-лінгвальний	розвиток мовних навичок; вправління у вимові; виконання усних вправ та вправ із читання
II	1910–1970	аудіо-лінгвальний	акцент на розвитку практичних умінь та навичок у вивченні іноземної мови; витіснення навчання граматичних правил і перекладів
III	1970–донині	комунікативний	акцент на спілкуванні та використанні контексту у вивченні іноземної мови

У той же час література, яка протягом майже 200 років використовувалася як основа для вивчення іноземної мови, теж почала втрачати позиції пріоритетного напрямку. Втративши попередні орієнтири, нідерландські школи почали надавати перевагу розвитку вмінь володіння мовою, що базується на повсякденній комунікації. Найбільшим викликом для шкіл того часу стала спроба викладати окремі предмети, такі як історія, математика та наука, англійською мовою. Стало очевидним, що на якийсь час освітня галузь у лінгвістичному прояві схиляється до поглядів початку XIX століття, демонструючи постійне коливання різних підходів, які знаходили підтримку серед освітян певної епохи.

У 1882 році Вільгельм Вілтор (1850–1918) опублікував брошуру під назвою «Уроки з мови мають бути іншими» («Der Sprachunterricht muss umkehren»). Спочатку вона з'явилася під псевдонімом «Quousque tandem» («Як довго це триватиме!?»), де було викладене обурення автора сучасними йому методами підготовки вчителів іноземних мов. Памфлет загалом вважається офіційною відправною точкою реформаторського руху, який поступово поширився у країнах північно-західної Європи. Переосмислення наявних способів навчання мови почалося серед лінгвістів-фонетиків, для яких було очевидним, що «мова» це в першу чергу розмовна мова. Якби не було науки про фонетику, то реформування цієї ланки освіти не мало б ні успіху, ні наукового престижу, який вона мала. У 1886 році з'явилося Спільне товариство (Quousque Tandem Society), створене Отто Джесперсеном (Otto Jespersen (1860–1943) та іншими науковцями у Скандинавії. У тому ж році Пол Пасі (Paul Passy 1859–1940) заснував Міжнародну асоціацію фонетики у Франції (Association Phonétique Internationale in France). Викладачі іноземних мов у Німеччині створили професійну організацію – Генеральну німецьку асоціацію філологів (Allgemeiner Deutscher Neuphilologen-Verband), яка збирала зустрічі по всій країні та опублікувала журнал «Нове навчання мови» (Die Neueren Sprachen), у якому обговорювалися принципи реформи [111, с. 9–21]. Як бачимо, науковці-лінгвісти відчули гостру потребу в об'єднанні, аби мати можливість

обговорити, розробити та втілити в освітній процес більш ефективні методики навчання мови.

Після публікації брошури Вілтора з'явилися статті та посібники з нової методики викладання, серед яких найбільш помітними стали праці Генрі Світа (Henry Sweet (1845–1912) та Отто Джесперсена (Otto Jespersen). Реформа також призвела до різких змін в освітній політиці в деяких країнах Європи. Так, у 1900 році у Бельгії та Франції, наприклад, за сприяння урядів цих країн були введені заходи, які зобов'язували вчителів використовувати лише традиційний (прямий) метод навчання мови [112, с. 23–24; 173, с. 101–106].

Можна стверджувати, що підґрунтя для проведення реформи вже було створене. Що ж до самої реформи, то серед основних її принципів були:

- 1) пріоритетність усної мови у порівнянні з письмовою;
- 2) вибір змісту текстів має залежати від потреб повсякденного життя і мусить займати центральне місце в процесі навчання;
- 3) уникання прямого перекладу, натомість має існувати чітка асоціація іноземного слова, речення або тексту зі значенням;
- 4) перевага надається індуктивному навчанню граматики, який вважається кращим методом та функціонує без пояснення правил в лінгвістичних термінах.

Ця реформа була підхоплена країнами Європи і швидко набирала популярності. Учений Ховат (Howatt) стверджує, що хоча в той час існували різні «національні акценти» в міжнародному русі, що певною мірою мали специфічні особливості, проте жодних серйозних розбіжностей щодо фундаментальних цілей і завдань не було [138, с. 189].

Міжнародна реформа викликала значний інтерес у нідерландських учителів іноземних мов, хоча впроваджувати її одразу вони не поспішали, у той час як сусідні країни вже розпочали процеси, пов'язані з реформою. Проаналізувавши стан освіти на той час, ми визначили перешкоди, які гальмували процес її реформування у Нідерландах. До цього переліку можна включити:

1. Відсутність бажання уряду втручатись у функціонування закладів освіти.
2. Неузгодженість дій між різними ланками освіти.
3. Відсутність реформування нідерландських університетів.

Усі ці чинники певною мірою стримували процес реформування педагогічної освіти у Нідерландах, чим негативно позначались і на методологічній складовій навчання іноземних мов. Навряд чи можна стверджувати, що методи підготовки вчителів іноземних мов не обговорювалися, адже між 1880 і 1910 роками відбувалися щорічні збори фахівців у рамках Асоціації магістрів вищих шкіл.

У 1911 році нарешті було створено Нідерландську асоціацію сучасних учителів мови. Новостворена організація публікувала свій власний журнал «Levende Talen» (Живі мови), але спочатку цей журнал мав вигляд лише інформаційного бюлетеня. Саме з цього часу питання щодо необхідності запровадження реформи, яке турбувало педагогів раніше, було усунуто. З'явилися праці з прогресивними поглядами, наприклад, брошура «Het onderwijs in de levende vreemde talen» («Навчання живих іноземних мов», (1889)), написана вчителем німецької мови Т. Дж. Дж. Валетт (T. G. G. Valette) з Батавії (Batavia). Автор стверджував, що розмовне мовлення має отримати більше уваги у навчанні іноземних мов, ніж раніше. Він підтримав метод Гуїна, суть якого полягала у тому, що діти спостерігають, повторюють і розповідають послідовність подій. Це розуміння змусило його скласти свою знамениту «серію» речень, які демонструють хід подій через причину і наслідки, у яких саме дієслово відіграє центральну роль [154, с. 150–180; 197, с. 244–245].

Метод Гуїна не базувався на новій для того часу науці – фонетиці, проте він використовував транскрипцію, і це дало змогу запровадити його у навчання мов у школі. Щодо методу Берліца, то він не був настільки поширеним, як метод Гуїна, рідко використовувався у підручниках для шкіл, проте застосовувався для дорослих учнів. Він передбачав чітку організацію (базового) навчання за матеріалами традиційного навчання, так званого прямого методу,

де уникали перекладів [138, с. 224].

Перший нідерландський навчальний посібник з навчання іноземної мови, написаний на основі реформаторських принципів, був виданий Дж. Х. А. Гюнтером (J. H. A. Gunther) і стосувався саме англійської мови. Він з'явився у 1890 році і називався «*Leerboek der Engelsche taal voor eerstbeginnenden*» («Підручник з англійської мови для початківців»). Напередодні, у 1888 році, інший учений – Клінгхардт (Klinghardt) завершив свій експеримент у навчанні англійської мови [138, с. 170]. Результати цього експерименту були враховані Гюнтером при укладанні підручника, проте він не включив до нього фонетичну транскрипцію, яка відігравала ключову роль в експерименті Клінгхардта. Зрештою Гюнтер, наслідуючи голландську, на той час, традицію, обрав еkleктичний принцип, який, на його думку, був доцільним, для навчання мови.

На зібраннях велись дискусії про ефективність вищезгаданих методів та підручників, що видавались за їхніми принципами. Проте, із плином часу виявилось, що жоден із підручників, незалежно від базової теорії Берліца чи Гуїна в основі, не давав очікуваних високих результатів. В обох випадках метод був надто важким, і його ефективність була обмежена для використання в класі. Втім спільний негативний досвід, який здобули нідерландські вчителі іноземних мов, змусив з пересторогою ставитися до тих експериментів, які базувалися більше на переконаннях, ніж на реальних результатах. Вони хотіли отримати матеріали, які вже довели свою ефективність у класі.

Одним із учителів, які об'єднали ідеалізм з практичним змістом, був вчитель англійської мови Дж. С. Дж. Грасе (J. C. G. Grasé). Спочатку він належав до більш догматичного крила реформаторів, проте він поступово розвивався, але при цьому віддалявся від чітких рамок у більш гнучкому напрямку. Грасе написав два трактати про прямий метод. Перший має назву «*Directe methode en phonetisch schrift als grondslagen van taalonderwijs*» («Прямий метод і фонетична транскрипція як основи викладання мови», (1896)), який був створений для його власного курсу «*Oefeningen in de Engelsche Taal*» («Вправи англійською мовою»). Цілком імовірно, що його курс

дав початок до розкриття багатьох питань, які він вважав за необхідне пояснити, виокремлюючи основні принципи. У цій брошурі він розробив методику навчання іноземної мови та фонетичної транскрипції. Хоча він й вважав себе реформатором, проте не надто заглиблювався у термінологію: «Ми, реформатори, визнаємо, що багато в чому зобов'язані всім тим новим і останнім методам, які були розроблені Вістором, Єсперсеном, Гуїном, Берлітсом; йдеться саме про комунікативні методи, природні та візуальні методи [...]. Вони є просто різними проявами одного реформаторського методу, слухового методу, якщо так можна сказати, який варіюється залежно від характеру вчителя.» [200, с. 10]. Таким чином, науковця цікавило не розмаїття цих методів, а те, як вони можуть узгоджуватися при застосуванні. Він опублікував ще кілька праць, у яких спробував проаналізувати методи, які існували раніше, і ті, що були актуальними для його часу, аби визначити їх позитивні риси та налагодити діалог між прибічниками та опонентами прямого методу.

Після 1900 року початковий ентузіазм реформаторського руху потроху згас, але це не означало, що його вплив на навчання іноземних мов у Нідерландах повністю припинився. Палкі дискусії вже не відбувалися, а радикальні точки зору більше не висловлювали. Вчителі почали усвідомлювати, що ідеального методу навчання іноземних мов, ймовірно, не існує. Проте для того, щоб бути ефективним, метод навчання мови повинен бути адаптованим до цільової групи та до інших умов. У 1900-му році освітянин Прік ван Велі (F. P. H. Prick van Wely) (1867–1926) написав критичну статтю про реформу. Він визнав позитивні зрушення від реформаторського руху, але прийшов до висновку, що не варто шукати «найкращий» метод з тієї простої причини, що «не було королівського шляху до навчання». Ймовірно, що він узяв цей аргумент із праці Генрі Світа «The Practical Study of Languages» («Практичне вивчення мов»), опублікованого роком раніше.

На початку ХХ століття відбулися зміни у випускних іспитах з іноземних мов у п'ятирічних вищих міщанських школах. Цілком ймовірно, що ці зміни

стали наслідком реформи. Перша новація: перший усний іспит, у якому протестували вільне володіння мовою. Цей іспит був введений як обов'язковий у 1901 році, тоді як обов'язковий тест на вимову було введено в 1917 році [199, с. 68]. Друга зміна: знання граматичних правил більше не перевіряється. Третя зміна позначилася на форматі письмових іспитів. Таким чином, перші два десятиліття ХХ століття стали своєрідним експериментальним періодом, у якому різні усні та письмові тести були випробувані. Однак до 1920 року ця фаза, у свою чергу, закінчилася. З цього моменту до 1968 року був лише один формат для письмових іспитів: переклад з іноземної мови на нідерландську, який протягом 50 років був форматом для гімназій. Це рішення було прийняте заради єдиного підходу до освітніх послуг і мав на меті покласти край будь-яким експериментам. З методологічної точки зору, однак, це означало повернення назад.

Окрім змін в усних іспитах, реформа залишила корисну спадщину для шкільних підручників. Широке використання фонетичної транскрипції свідчить про те, що більше уваги приділялося вимові. Загалом було більше різноманітних вправ і більше можливостей для розвитку усних навичок і для читання текстів. Таким чином, формування мовних навичок поступово привертало більше уваги, ніж раніше. Без цієї спадщини методологічні зміни, які почалися у 1970 році не сприйнялися б настільки легко змогли освітянською спільнотою.

До 1970 року нідерландський підхід до навчання іноземних мов характеризувався практичним і еkleктичним напрямками. Як тільки з'являлися педагогічні чи методичні інновації, зазвичай вони впроваджувалися поступово і обережно. Це був спільний досвід спільноти вчителів іноземних мов, які визначали ефективність нових методів або практик. Як наслідок, з одного боку, радикальні експерименти не змогли зненацька захопити педагогічну освіту, але, з іншого, обмежували бажання спробувати щось нове. Це пояснює, чому граматико-перекладацький метод домінував протягом 170 років.

Приблизно з 1970 року нідерландські вчителі іноземних мов стали менше

обговорювати власне викладання; фахівці з різних дисциплін, наприклад, викладачі із прикладної лінгвістики, звертають увагу на вплив навчання іноземних мов на свій предмет. У цей же час з'явилися заклади освіти, що пропонували курси «нової педагогічної освіти» з усіх предметів. Студенти, що обирали професію вчителя, отримували можливість спеціалізуватись на двох предметах, які між собою могли не пов'язуватися. Втім у 1986 році навчальний план цих курсів було звужено лише до одного предмета через збільшення вимог до якості підготовки фахівців у педагогічній освіті.

Старт нової педагогічної освіти, що розпочався у 70-х роках, дав сильний поштовх для розвитку цього напрямку. Навчальний план підготовки освітян було оновлено, апробувались нові методи навчання, але найголовніше, що відбулось, – це налагодження співпраці між закладами освіти, які здійснювали цю підготовку, що сприяло обміну цінним досвідом. Цікавим є той факт, що всі згадані новації відбувались у часи, коли професія вчителя втрачала популярність у Нідерландах. Цей негативний процес відбувся внаслідок нівелювання пріоритетності освітньої ланки у політичному аспекті, тобто через скорочення фінансування освіти [203].

Між 1900 і 1997 роками заклади педагогічної освіти намагалися привабити студентів, наголошуючи на можливості реалізуватися поза освітньою галуззю. Час від часу виникали думки запровадити педагогічну освіту в університетах. Прибічники такого кроку наголошували на потребі «академічного рівня» для всіх учителів, що мало позитивно вплинути на статус професії в суспільстві [181]. Очевидною у ситуації, що склалася стала підтримка освіти державою, адже популярність педагогічної професії прямо залежить від оплати за надання освітніх послуг. Як бачимо з хронології подій, освіта не припинила свій розвиток через брак фінансування та державної підтримки. Стимулом для руху вперед була потреба у кваліфікованих освітянах, усвідомлення значення професії вчителя для суспільства.

Наступним питанням у реформуванні освіти, яке викликало дискусії, було питання розподілу прав та обов'язків між адміністрацією шкіл та вчителями.

Зростаюча автономія шкіл сприяла посиленню тиску директорів на вчителів у виборі методики навчання. Вчителі відчули, що із зростанням автономії шкіл зменшилася їхня незалежність у виборі інструментів для навчання. Тому виникла необхідність у суспільному обговоренні проблеми, що виникла, завдяки групам вчителів, які зорганізувалися для поширення їхнього бачення проблеми у ЗМІ [198, с. 18–34]. Результатом такої вчительської ініціативи стало розширення автономії для вчителів, затверджене як Голландською освітньою радою, так і Національною комісією з питань педагогічної освіти.

Наслідком зростання автономії шкіл є те, що школи мають свободу вибору для проведення власної політики, а не примусово слідують освітній політиці, визначеній кимось ззовні. Це узгоджує відносини не лише між школами та урядом, а також між школами та іншими учасниками освітньої інфраструктури, серед яких педагогічні заклади освіти (TEIs), організації з підтримки шкіл та розробники методичних матеріалів. У 2002 році міністром освіти школи було визначено як основу освітньої інфраструктури (Ministry of Education, Culture and Science 2002). Потреби шкіл вивчались індивідуально і підтримували необхідні їм запити. У багатьох ініціативах педагогічні заклади освіти знаходять підтримку через партнерство з іншими закладами освіти, урядом та громадськістю.

Сучасна вища освіта розвивається у рамках Болонського процесу, результатом втілення якого стало створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО, англ. European Higher Education Area, EHEA), про що було проголошено в березні 2010 року під час конференції міністрів освіти Європи у Будапешті – Відні [21, с. 13]. Для моніторингу реформування вищої освіти раз на 2–3 роки організовуються конференції, на яких заслуховуються звіти про процеси розвитку освіти у країнах ЄПВО. На попередній конференції, яка відбулась у Єревані (Вірменія) у 2015 році, було укладено план роботи до 2018 року, серед основних цілей якого:

1. Підвищення якості та відповідності навчання та викладання. Це передбачає заохочення та підтримку закладів вищої освіти та персоналу

зокрема; сприяння педагогічним інноваціям у навчально-навчальному середовищі, використання потенційних переваг цифрових технологій для навчання та викладання в повному обсязі; сприяння посиленню зв'язку між викладанням, навчанням та дослідженням освіти на всіх рівнях її здобуття; стимулювання інституцій, викладачів та студентів для активізації діяльності, спрямованої на розвиток творчості, інновації та підприємництва. Програми навчання повинні враховувати, аби студенти мали можливість розвивати компетентності, які найкраще відповідають особистим прагненням і суспільним потребам, шляхом ефективної навчальної діяльності. Їх слід підтримувати прозорими описами результатів навчання та навантаження, гнучкими шляхами навчання та відповідними методами навчання та оцінки. Важливо залучати студентів, як повноправних членів академічного співтовариства, до розробки навчального плану.

2. Сприяння працевлаштуванню випускників протягом усього їхнього робочого життя, з урахуванням швидких змін у вимогах ринку праці, які характеризуються технологічними досягненнями, появою нових робочих профілів та збільшенням можливостей для зайнятості та самозайнятості.

3. Сприяння активному розвитку інклюзивної освіти, оскільки європейське населення стає все більш диверсифікованим, а також через імміграцію та демографічні зміни є необхідність розширювати участь у вищій освіті та підтримувати установи, які забезпечують відповідні навчальні заходи у відповідних контекстах для різних учнів, включаючи навчання протягом усього життя. Слід підвищити соціальний вимір вищої освіти, покращити гендерний баланс та розширити можливості для міжнародної мобільності для студентів. Забезпечити можливості мобільності для студентів та співробітників з конфліктних територій, працюючи над тим, щоб дозволити їм повернутися на батьківщину, коли дозволять умови. Окремо зроблено акцент на сприянні мобільності студентів-педагогічних спеціальностей з урахуванням їх важливої ролі у вихованні та навчанні майбутніх поколінь європейців.

Реалізація узгоджених структурних реформ є передумовою для консолідації ЄПВО та, у довгостроковій перспективі, за його успіх. Розвиток більш

ефективної політики щодо визнання здобутих за кордоном кредитів у кваліфікаціях для академічних та професійних цілей, з урахуванням попереднього навчання. Повне і узгоджене здійснення окреслених реформ на національному рівні вимагає спільної відповідальності, дотримання зобов'язань політиками і академічними спільнотами та більш активне залучення учасників навчального процесу. Ігнорування впровадження реформ та спільних рішень в окремих країнах підриває функціонування та довіру до ЄПВО. Потрібні більш точні інструменти вимірювання ефективності як основа для звітності країн-членів. За допомогою політичного діалогу та обміну надзвичайно корисною практикою є потреба у наданні цільової підтримки країнам-учасницям для усунення труднощів у реалізації визначених цілей та надання можливостей тим, хто бажає піти далі та втілювати реформи в освітнє життя своїх країн [124].

Упродовж двох століть проводилися реформи, які сприяли розвитку освіти тією чи іншою мірою. Навіть малоефективні кроки або перешкоди, які виникали усе ж таки давали поштовх для окреслення нових цілей та просували освітню галузь, надаючи їй необхідного визнання та значущості. Реформи принесли позитивні зміни і в процес підготовки фахівців з іноземних мов та поклали початок для виведення підготовки вчителів на академічний рівень, піднявши, таким чином, професію вчителя до рівня вищої освіти.

1.3. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів іноземних мов у нідерландській вищій освіті

Розвиток освіти у розвиненому суспільстві мусить домінувати серед сфер його функціонування. Суспільство постійно перебуває у розвитку, але щоби прогрес відбувався ефективно та гармонійно з іншими сферами суспільного побуту, найбільше уваги необхідно приділяти саме удосконаленню освітніх процесів. Академічні цінності стали пріоритетом та метою для європейської спільноти, яка створює спільні органи для контролю за якістю підготовки фахівців у своїх університетах. Адже розвиток освіти залежить від якості

підготовки фахівців у кожній галузі.

Основними напрямками розвитку європейської освіти визначено зближення, гармонізацію і послідовність систем вищої освіти в Європі. Членами Європейського простору вищої освіти є всі учасники Болонського процесу: на 2015 рік це 48 країн. Україна доєдналась до Болонського процесу у 2005 році [124].

Протягом останніх вісімнадцяти років країни-учасники створили освітню територію з використанням спільних інструментів та постійно проводять реформи у сфері вищої освіти на основі загальних ключових цінностей, таких як свобода слова, автономія для закладів освіти, незалежні студентські спілки, академічна свобода та мобільність студентів і персоналу. Через цей процес країни, установи та зацікавлені сторони європейського регіону постійно адаптують свої системи вищої освіти, роблячи їх більш сумісними та зміцнюючи їх механізми забезпечення якості освіти, а також сприяючи працевлаштуванню.

Болонська система освіти не змусила Нідерланди проводити глибокі реформи у вищій освіті. Адже чотирирічну вищу освіту, яка діяла традиційно, було розділено на трирічну бакалаврську програму та однорічну магістерську, залишивши остаточний термін навчання без змін, однак є відмінності на рівні закладів освіти, які ми далі розглянемо.

У доповіді Дж. МакКінсі (J. McKinsey), професора Чиказького університету, про найкращі освітні системи, нідерландська система освіти увійшла до десятки країн найвищого рейтингу. Цей показник був встановлений результатами рейтингу PISA 2003. У наступному зрізі рейтингу PISA 2006 року та TIMSS 2007 Нідерланди зайняли четверте місце у Європі. Нідерландські школярі показали значні досягнення не лише у навчанні, але й у вихованні, що знайшло відображення у рейтингу, який було складено на основі проведеного дослідження UNICEF (UNESCO 2007). Таким чином, ці дані доводять високу якість освітньої системи Нідерландів та ефективність підготовки вчителів. Але особливу увагу було спрямовано на підготовку вчителів математики та

нідерландської мови, що було затверджено Парламентською комісією з оцінювання інновацій у навчальному плані 2007 року (Parliamentary Committee for the Evaluation of Curriculum Innovations, 2007) [175].

У Нідерландах існує 6 етапів освіти: дошкільна, початкова, середня, середня професійна та вища. Високі досягнення у реформуванні освіти та зацікавленість в успішній реалізації учнів нідерландських шкіл, які у майбутньому стануть вчителями іноземних мов, варто розглянути у контексті вищої освіти Нідерландів.

Вища освіта включає вищу професійну освіту (HBO, 'hogescholen' = institutes for higher professional education) та академічну університетську освіту (WO, wetenschappelijk onderwijs).

Система вищої освіти у Нідерландах складається із двох типів закладів освіти, серед яких:

- університети прикладних наук (hogescholen), які забезпечують вищу професійну освіту; тривалість навчання – 4 роки на здобуття бакалаврського ступеня (BA or BSc);
- дослідницькі університети, які пропонують навчальну програму тривалістю 3 роки на бакалаврський ступінь, після якого пропонується програма на здобуття магістерського ступеня, що триває від року до двох (MA or MSc).

Здійснення наукового дослідження не було притаманне університетам прикладних наук, на відміну від дослідницьких, для завершення яких захист роботи був необхідною умовою. У 2003 році наукові здобутки стали доступними і для університетів прикладних наук, що дало можливість створювати дослідницькі групи, які могли зосереджуватись на практично-орієнтованих дослідженнях. В основі цих дослідницьких груп – професорсько-викладацький склад університету прикладних наук (lectoren). Близько двох третин усіх студентів здобувають вищу освіту в HBO-університетах, серед яких і майбутні вчителі іноземних мов.

3 вересня 2002 року внаслідок приєднання до Болонського процесу

нідерландська вища освіта прийняла бакалаврсько-магістерську структуру. Отже, з 2002 року система вищої освіти в Нідерландах передбачає здобуття ступенів бакалавра, магістра та кандидата наук. До того часу перші два цикли були об'єднані в один цикл. Однак хоча структура вищої освіти змінилася з часу впровадження системи ВА/МА, у напрямках університетів зміни не відбулися, тобто університети прикладних наук все ж більше орієнтовані на ринок праці, ніж дослідницькі університети.

Студенти, які хочуть отримати вищу професійну освіту та здобути фах учителя іноземних мов, повинні завершити один із таких видів освіти:

- старшу загальну середню освіту (HAVO);
- рівень MBO 4 (середнє керівництво або підготовку фахівців);
- довузівську освіту (VWO) [129].

Як і при попередній структурі, студенти HBO, як правило, зобов'язані проходити стажування. Завдяки цьому програми нідерландського HBO тісно пов'язані з ринком праці. Зі ступенем бакалавра HBO можна проходити практику на відповідній посаді. Таким чином, більшість HBO-бакалаврів виходять на ринок праці після навчання, маючи вже базовий досвід. Проте у бакалаврів є можливість продовжити навчання, вступивши на магістерську програму в HBO або обравши університетську освіту. Можливості руху студентів між HBO- та WO-університетами можуть виникати лише за умови наявності зв'язку між їхніми спеціальностями. Прямий вступ на магістерську програму є більше винятком, ніж правилом. Загалом, щоб стати студентом-магістрантом обраної спеціальності, абітурієнт-бакалавр HBO спочатку повинен протягом року пройти підготовку за так званою домагістерською програмою («pre-master programme»). Протягом цього року вони повинні пройти курси ключових предметів бакалаврської програми, обраної ними спеціальності магістра. Однак цей підготовчий рік пропонується лише у випадку розумної відповідності між завершеною програмою спеціальності HBO та програмою університету. Наприклад, випускник з математики HBO, який хоче вивчати іноземну мову в університеті, не зможе вступити на магістерську

програму з іноземної філології, а буде змушений провчитися повних чотири роки, адже математика і мова – спеціальності, що зовсім не пов'язані між собою. Випускники НВО отримують ступінь бакалавра, який має аббревіатуру (В) та вказує на галузь дослідження.

Історично склалось так, що WO-університети були доступні лише невеликій кількості привілейованих людей нідерландського суспільства. Однак, починаючи з 1950-х років, коло контингенту студентів університетської освіти розширювалося. Це було досягнуто за рахунок збільшення видатків на освіту з боку уряду та призначення стипендій для всіх студентів.

До впровадження структури бакалавр-магістр у 2002 році навчальні програми у WO зазвичай тривали 4 роки, а в деяких випадках 5 або 6 років і завершувались отриманням диплома або «докторського» ступеня. Як і у випадку з НВО, перший рік складався з навчальних курсів основних предметів спеціальності. Наступні роки, «докторантура», склалися з навчання методології дослідження та завершувалися дослідницькою роботою наприкінці останнього року навчання [122].

Проте з 2002 року університетська освіта складається з бакалаврської програми, що нараховує 180 кредитів ECTS (3 роки) та додаткової магістерської програми із 60 кредитів ECTS (1 рік). Серед магістерських програм, які тривають більше 1 року, такі:

- учитель (1-й ступінь): 60–120 кредитів ECTS (від 1 до 2 років);
- магістр-дослідник: 60–120 кредитів ECTS (від 1 до 2 років). Магістр-дослідник – це магістерська програма, що надається дослідницькими університетами та спеціалізується на підготовці та здійсненні наукових досліджень [130].

Вступ на бакалаврський ступінь університетської освіти можливий за допомогою:

- сертифіката довузівської освіти (VWO);
- кваліфікації НВО;
- сертифіката НВО) [129].

Після успішного здобуття бакалаврського ступеня студенти можуть вступати на магістерський рівень за тією ж або суміжною спеціальністю. Вимоги вступу на магістерські програми, які не дуже близькі за спеціальністю, варіюються між університетами. Деякі з них пропонують підготовку на домагістерських курсах або опанувати ключові курси перед вступом на магістерську програму.

Студентами магістерських програм можуть стати особи, яким виповнилось 21 рік, і які склали спеціальні вступні іспити. Втім, на сучасному етапі абітурієнти мусять володіти так званим «профілем» (certain subject cluster (profiel)), який визначають ще у середній школі, фактично, це профільні предмети напрямку, який абітурієнт обрав ще у середній школі [158, с. 12].

Третій етап вищої освіти пов'язаний із докторським ступенем та аспірантською освітою і може здійснюватися лише на базі дослідницьких університетів. Триває навчання в аспірантурі не менше чотирьох років, протягом яких аспіранти здійснюють дослідження, у якому зацікавлений університет. Крім того, в обов'язки аспірантів входить участь в адміністративній роботі, а також викладацька діяльність. Здебільшого дослідницьку діяльність фінансує сам університет, оскільки здобутки досліджень стають корисними не лише для науковця, але й університету в цілому. Проте, деякі університети не працевлаштовують своїх аспірантів, натомість вони отримують стипендію – часто така форма навчання пропонується іноземним аспірантам. Зрештою, є ще одна категорія – «зовнішні аспіранти» (external PhD students), які не пов'язані з університетом, але мають наукового керівника. Вони не мусять здійснювати обов'язки, які є традиційними для університетських аспірантів, однак вони і не отримують фінансування та не мають стипендій.

Система освіти Нідерландів дуже різноманітна; вона надає широкі можливості для різного рівня здобувачів освіти, а також має сприятливі умови для маневрування між напрямками освіти. Освітні можливості для нідерландських учнів та студентів наведено в таблиці «Система освіти Нідерландів» (див. додаток А).

З наведеної у додатку А таблиці очевидна варіативність в отриманні освіти здобувачами в цілому та вчителями іноземних мов зокрема. Незважаючи на високі показники якості освіти, нідерландське суспільство та відповідальні за освіту органи влади прагнуть подальшого удосконалення. Контроль за якістю освіти покладено на спеціальну акредитаційну організацію, яка стежить за дотриманням вимог до підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти. Ці вимоги окреслені освітньою рамкою, яка створена за погодженням із рамкою країн-учасниць Європейського Союзу. Дотримуючись окреслених вимог, і не маючи обмежень у способах, нідерландська освітня галузь забезпечує якісний академічний результат у вигляді висококваліфікованих фахівців на ринку праці. Таким чином, здобуваючи освіту з початкової ланки майбутні вчителі іноземних мов мають можливості для виваженого та осмисленого вибору професійної діяльності, й отримання якісної освіти завдяки гнучкості та мобільності у системі вищої педагогічної освіти Нідерландів.

Основна увага в програмах підготовки вчителів іноземних мов для нижчої середньої та професійної педагогічної освіти зосереджена на двох елементах: на отриманні знань і навичок з обраної іноземної мови як майбутньої дисципліни викладання і здобутті загальних та специфікованих знань педагогічної професії. Обидва елементи закладено у навчальний план для одночасної реалізації з інтеграцією інтервалів, які передбачені для виконання проєктів і певних завдань.

Оскільки студенти отримують педагогічну кваліфікацію для викладання певного предмета, тобто іноземної мови, програма підготовки повинна забезпечити глибоке знання цього предмета. Близько 40 % навчального плану присвячено вивченню предмета обраної іноземної мови. У цей відсоток також входять знання педагогічного змісту, які пов'язані з вивченням іноземних мов, що зосереджені на вивченні проблем з конкретними поняттями предмету «Іноземна мова» та на функціонуванні альтернативних підходів до викладання предмета тощо. Зміст предмета ґрунтується на базових знаннях для вчителів, які визначені національним стандартом для кожного шкільного предмета [180].

Для того, аби простежити, яким чином безпосередньо здійснюється

підготовка вчителя іноземної мови, ми дослідили навчальні програми окремих нідерландських університетів. Перший університет, який потрапив у коло наших дослідницьких інтересів, – Утрехтський університет прикладних наук, саме він першим почав готувати вчителів, відкривши педагогічні спеціальності. Дослідивши програми іноземних мов, нам вдалося простежити подібність цих програм у межах одного університету. Оскільки англійська мова є пріоритетною серед інших іноземних у нідерландській освіті, ми здійснимо огляд усіх етапів отримання кваліфікації саме на прикладі підготовки вчителів англійської мови у зазначеному університеті.

Навчання охоплює п'ять компонентів:

1. Іноземна мова: література, культура та граматики.
2. Методика викладання та навчання іноземної мови.
3. Дослідження, проведене у визначеній для стажування школі.
4. Педагогіка: психологія розвитку дітей, робота з учнями з особливими потребами, робота в мультикультурному середовищі тощо.
5. Вільний вибір школи для стажування, де студенти проводять три з половиною роки як стажери, набуваючи великого практичного досвіду роботи вчителем.

Університет надає можливість 10-тижневого стажування за кордоном в англійській країні з метою удосконалення рівня вільного володіння англійською мовою. Кожний рік підготовки має навчальні пріоритети. Перший рік зосереджений на педагогічній професії, а також включає два проєкти на теми, що стосуються вивчення англійської мови та культури як частина підготовки перед навчальною поїздкою до англійської країни. Під час основної фази програми (другого року) вивчається література (включаючи молодіжну літературу), методика викладання, культура країни, діалектологія, лінгвістика, друга іноземна мова, удосконалюється вільне володіння англійською мовою, ефективність якого посилюється стажуванням у англійській країні. Протягом третього курсу навчання здобувачі освіти продовжують поглиблювати свої знання і проходити подальші стажування. На цьому етапі вони вже можуть

розробити план уроку і самостійно його провести, отримуючи оцінку за свою роботу та коментарі від шкільного ментора.

Під час заключної фази студенти навчаються здебільшого самостійно. Половина їхнього часу присвячена педагогічній практиці в школі, з регулярним викладанням та виконанням усіх обов'язків учителя англійської мови три дні на тиждень, в поєднанні з роботою над дослідницьким проєктом, що базується на практиці у школі. Часу відводиться для факультативних дисциплін, спостереження за навчальною роботою, щотижневих зустрічей з ментором, що стосуються обговорення занять у класі, та їхнього практичного досвіду у школі, а також підготовки до підсумкового контролю. Після завершення чотирирічного навчання нові вчителі другого ступеня можуть викладати англійську мову в середній школі та закладах професійної освіти.

Однак є можливість отримати більш широкую спеціалізацію і обрати для навчання програму подвійного ступеня бакалавра, збільшивши термін навчання до п'яти років та опанувавши ще одну з іноземних мов. Наприклад, Утрехтський університет пропонує можливість паралельного вивчення англійської та німецької мов. Унікальним у цьому курсі є те, що майбутні випускники у подальшому можуть мати додаткове тижневе навантаження приблизно від восьми до десяти годин [184].

Серед особливостей навчання для здобуття спеціальності вчителя іноземних мов є те, що з першого дня перебування в університеті кожний студент/студентка отримує особистого кар'єрного тренера (SCC, special career coach), який підтримує його/її під час навчання. Він допомагає у розв'язанні всіх питань, пов'язаних із навчанням, від управління часом до методів навчання та планування кар'єри. Щодо графіка навчання, то студент має 3–4 навчальні години на тиждень, це час, коли проводяться загальні заняття; у середньому 16 (рік 1) та 12 (рік 2) контактних годин на тиждень, які передбачають індивідуальну роботу з викладачами, зате час самостійної роботи на тиждень складає 24 години (1 курс); 28 годин, починаючи з 2-го року навчання. Аналізуючи графік навчання, можемо стверджувати, що значна частина часу

відводиться для автономного навчання [184].

Курс підготовки включає різні форми контролю у вигляді іспитів, тестів, завдань, есе або портфолію. Іспити та тести можуть бути частковими, тобто проміжними. Іспити проводяться в кінці кожного семестру і згідно з екзаменаційним розкладом, де заплановано 3–4 іспити на один семестр. Наприкінці першого курсу за результатами навчання студенти отримують обов'язкову рекомендацію щодо того, чи можуть вони продовжувати навчання за обраною програмою. Щоб продовжити свій курс, студенту потрібно набрати не менше 50 з 60 можливих кредитів ECTS. Якщо здобувач освіти не досягає цього результату, йому пропонують залишити програму. Дотримуючись такого підходу, нідерландська система вищої освіти взяла на себе функцію селективного відбору кращих претендентів на продовження навчання, чим убезпечує заклади освіти від потрапляння непрофесіоналів у сферу освіти. Підсумкові іспити для майбутніх учителів іноземних мов включають складання міжнародного іспиту з іноземної мови (СРЕ) та комплексного екзамену з граматики, культури країни, мова якої вивчалася та захист портфолію і дослідницького проєкту, який здійснювався у закладі стажування випускника. Захист портфолію відбувається у присутності екзаменаційної комісії, що складається з викладача методики іноземної мови та вчителя закладу освіти, де студент проходив педагогічну практику. Іспит складається з двох частин: презентації портфолію та співбесіди – і триває 40 хвилин для окремого студента.

Підвищенню якості підготовки допомагає робота у малих навчальних командах. Це малі групи студентів, які навчаються разом, здобуваючи знання й уміння як колективно, так і індивідуально. Навчальна група налічує від п'яти до семи студентів, які співпрацюють з куратором – тренером професійного розвитку – та викладачами. Кваліфікація вчителя іноземних мов у Нідерландах присвоюється, якщо студент виконав програму підготовки шляхом набору необхідної кількості кредитів та захистив дослідницький проєкт з методики навчання іноземної мови. Враховуючи академічну свободу у вищій нідерландській освіті, університети самі обирають формат випускного іспиту,

який може здійснюватися як із залученням екзаменаційних комісій, так і шляхом виконання незалежного тестування, про що останні роки ведеться жвава дискусія з приводу ефективності способу остаточного оцінювання. Після завершення навчання студенти отримують диплом, що засвідчує отримання ступеня бакалавра освіти (B.Ed), додаток до диплома з переліком оцінок, а також міжнародний додаток до диплома (IDS) з іноземної мови, які розкривають перспективи для роботи вчителями іноземної мови. Якщо студент обрав педагогічну освіту з двома мовами, він отримує подвійний ступінь, що забезпечує ще кращі можливості для працевлаштування.

Університети також окреслюють поле діяльності та кар'єрні перспективи. Бакалавр із кваліфікацією вчителя іноземної мови може претендувати на відповідну посаду вчителя певної іноземної мови у середній школі в закладах професійної освіти та мовних школах, крім цього, є можливість стати фрілансером і викладати іноземну мову приватно у ролі репетитора, писати підручники чи матеріали для іспитів, працювати в системі підготовки вчителів або продовжити навчання на здобуття магістерського ступеня.

Магістерська програма підготовки вчителя іноземної мови є як практичною, так і спрямованою на удосконалення викладання іноземної мови. Студенти можуть адаптувати програму, враховуючи власні інтереси та життєву ситуацію, та визначити свій власний темп і графік навчання. Така академічна гнучкість дає можливість з першого дня навчання працювати у школі, якщо працевлаштування вже відбулося за кваліфікацією ступеня бакалавра. Протягом навчання за магістерською програмою з підготовки вчителів іноземної мови студенти працюють, викладаючи свій предмет у старшій класі нідерландських вищих середніх шкіл та вищої освіти (HAVO, VWO і HBO), поєднуючи роботу з педагогічною практикою.

Зміст навчання надзвичайно різноманітний за переліком програм та терміном на їх опанування. Магістерські програми можуть бути однорічні та дворічні. Серед однорічних магістерських програм пропонуються: педагогічні науки, сфери наукових досліджень, літературознавство, література певної

країни, навички письма, викладання методики та тестування, викладання літератури, мовознавство. Очевидно, що є вибір між окремими напрямками: педагогічний, літературний, мовний, дослідницький. Однак пріоритетним і більш повним вважається дворічний курс магістерської програми [185].

Перший рік дворічної програми орієнтований на поглиблення та розширення вже здобутих знань, із курсів літератури, лінгвістики, дидактики водночас здійснюється робота з удосконалення мовних навичок. Такі предмети, як основи літератури, навички письма та мовознавство 1, допомагають поліпшити свої знання з англійської мови, досягнувши рівня «майже носій мови» (рівень (CEFR level C2) до часу завершення навчання. Разом зі своїми однокурсниками студенти обмірковують свої дослідження за допомогою навчальних питань та плану навчання.

Як на першому, так і на другому курсах магістерської програми особлива увага приділяється розвитку комунікативних навичок з іноземної мови та навичок академічного письма. Однак на другому курсі увагу більше зосереджують на розширенні знань з іноземної літератури та лінгвістики. Крім того, обов'язковою вимогою успішного завершення магістерської програми є здійснення дослідницького проєкту з методики викладання, до проведення якого залучаються студенти, що стають фокус-групою для студента-дослідника. Дослідження повинне стосуватися питань, з якими вчителі зіштовхуються у щоденній педагогічній практиці. Наукова праця має на меті продемонструвати готовність студентів до викладацької кар'єри [185].

Університети прикладних наук та дослідницькі університети певним чином відрізняються за статусом та за рівнем освіти. Для повного дослідження важливо з'ясувати, які можливості для підготовки вчителів іноземних мов дають дослідницькі університети. З цією метою було обрано Амстердамський університет, адже він третій у рейтингу станом на 2019 рік серед дослідницьких університетів і поступається двом іншим технічного напрямку. Якщо взяти до уваги спеціальності та напрямки освіти, можна вважати Амстердамський університет першим у рейтингу серед інших, що мають гуманітарні

спеціальності, серед яких є мовна підготовка та педагогіка.

На відміну від Утрехтського університету прикладних наук, Амстердамський університет не має у переліку бакалаврських спеціальностей учителя англійської мови, проте навряд чи це свідчить про непридатність цього ЗВО для надання освіти цього напрямку. У Нідерландах бракує педагогів з освітою дослідницьких університетів, хоча така освіта вважається більш ґрунтовною. Тому Амстердамський університет пропонує різні варіанти орієнтування в педагогічній професії та отримання викладацької кваліфікації. Серед спеціальностей є ряд напрямків з опанування англійської мови та літератури або мовознавства, яку майбутні вчителі можуть обирати як основний фах, причому університет надає можливість опанувати різноманітні іноземні мови (англійська, німецька, французька, італійська, іспанська, польська, чеська) [184].

Для вступу на іншомовну спеціальність абітурієнти повинні мати диплом VWO нідерландського закладу середньої освіти і відповідну мовну підготовку. Для вступу також запрошуються студенти, що навчаються у закладах професійної освіти (HBO) не менше року. Але варто зазначити, що такий перехід від програми HBO до програми академічної вищої освіти вважається досить складним, тому рекомендують усе ж таки завершити навчання у закладі професійної освіти до вступу на програми дослідницького університету. У такому випадку, залежно від завершеності програми на ступінь HBO, студентам автоматично зараховують до 60 кредитів ECTS за програмою підготовки бакалавра [104].

Лінгвістичні програми мають подібну структуру, тому ми розглянемо їх на прикладі англомовних курсів. Така програма розрахована на вивчення англійської мови, літератури та лінгвістики. Студенти мають нагоду охопити навчанням не лише традиційно англійську літературу, але й вивчити новітні форми сучасної англомовної літератури з усього світу. Програма також включає історію та структуру англійської мови та її варіанти в усьому світі, пропонуючи можливість отримати спеціальність «Світова література англійською мовою», або «Англійська мова та література» протягом другого та третього

років. Проте цей курс підготовки не містить педагогічної складової, а лише лінгвістичну. Тому поряд із базовою програмою, маючи намір стати, наприклад, вчителем англійської мови, студент обирає додаткову спеціальність з педагогіки, яку можна вивчати з третього року навчання. Додаткова педагогічна спеціальність передбачає навчання на денній формі і включає 30 кредитів, 15 з яких відводиться на навчання, тоді як інших 15 – на педагогічну практику, увесь курс розрахований на один семестр, тому пропонується двічі на рік для більшості шкільних предметів у вересні і лютому. Щодо змісту курсу, то це широка міжпредметна програма, яка включає отримання професійних знань, пов'язаних із методичними і педагогічними науками, та їхнє застосування під час шкільної практики. Таким чином, студенти опановують уміння проєктувати уроки і тести, а також керувати класами. Навчання відбувається протягом лекційного курсу та стимулює до наукового розуміння основних дидактичних принципів навчання та усвідомлення процесу отримання знань здобувачами освіти. Теоретичні знання студенти апробовують на практиці, яка здійснюється на базі середніх шкіл, хоча для цього рівня освіти для студентів доступні навіть початковий рівень доуніверситетської освіти, старші класи середньої школи та допрофесійна середня освіта, що надає можливості для отримання звання викладача відповідної іноземної мови. Навчальний заклад підбирає школу для практики, де спочатку студенти співпрацюють з учителями іноземної мови, відвідують уроки з іноземної мови відповідно до графіка вчителя та розкладу занять у школі, обговорюють та аналізують процес викладання іноземної мови. У подальшому за участю ментора вони планують власні уроки і переходять на наступний етап – автономної практики, де повноцінно здійснюють усі обов'язки вчителя іноземної мови. За власним бажанням студенти можуть обрати навчання за кордоном на семестр або пройти стажування в англійській країні (якщо спеціальність пов'язана з англійською мовою).

Поєднавши вивчення іноземної мови як основної спеціальності з додатковою педагогічною спеціальністю, випускник Амстердамського

університету має перспективу для працевлаштування на посаду вчителя іноземної мови. У результаті навчання студенти отримують кваліфікацію другого ступеня, яка дозволяє викладати на початковому етапі HAVO, VWO і VMBO-T, що зазначено у відповідному додатку до диплома ступеня бакалавра.

У ході здобуття магістерського ступеня університет також пропонує поєднати вивчення базового предмета, тобто іноземної мови, зі спеціальністю «Підготовча вища освіта» і, як результат, отримати кваліфікацію викладача першого ступеня [104].

Головним чинником, що характеризує нідерландську систему підготовки майбутніх учителів іноземних мов як результативну та успішну, є не дотримання певних стандартів, а можливість саморозвитку та професійної свободи у рамках не лише децентралізації освіти, але й уникнення шаблонів надання освітніх послуг. У результаті огляду особливостей підготовки вчителів іноземних мов в університетах прикладних наук та дослідницьких університетах можна зробити ряд висновків. Обидва з досліджених нами університети готують учителів іноземних мов, маючи при цьому як схожі, так і відмінні елементи у підготовці фахівців.

Серед елементів подібності ми визначили такі:

- вступ здійснюється на основі базової середньої освіти;
- програми містять компоненти з мовознавства, літературознавства та педагогіки та педагогічної практики;
- обов'язкове виконання дослідницького проєкту за результатами проходження практики;
- можливості отримати додаткові спеціальності протягом навчання;
- можливості продовжити навчання, обравши магістерський ступінь.

Головною відмінністю між типами університетів є остаточна мета підготовки. Університети прикладних наук готують учителя-методиста, практичного реалізатора освітніх цілей, тоді як дослідницькі університети готують вчителя-дослідника, наукового новатора, який розроблятиме нові підходи й теорії і вивчатиме їх, практикуючи як учитель. Щодо інших

відмінностей, то за освітніми можливостями та особливостями навчання їх варто згрупувати таким чином:

- термін навчання на здобуття ступеня бакалавра (університет прикладних наук – 4 роки, дослідницький – 3 роки);
- розподіл змісту навчання (Амстердамський університет більшу частку контенту відводить на мовну підготовку 75 % і лише 25 % – на педагогічну складову. Утрехтський університет встановив співвідношення 40 % до 60 % відповідно (хоча в останньому значна частка відводиться на педагогічну практику);
- рівень отриманої освіти (диплом дослідницького університету дає можливість працювати на вищій ланці освіти у порівнянні з університетом прикладних наук);
- педагогічна складова (університет прикладних наук має ширший перелік дисциплін, пов'язаних із навчанням та викладанням іноземної мови, відповідно, у методичному сенсі має перевагу у підготовці фахівців для іншомовної сфери освіти).

Таким чином, можна підсумувати, що підготовка вчителів іноземних мов є частиною системи вищої освіти у Нідерландах. Ефективна співпраця зі школами та державними освітніми органами, професійна свобода, академічна гнучкість та мобільність дає широкі можливості для здобування педагогічної освіти у нідерландських університетах різного типу.

Висновки до першого розділу

У першому розділі з'ясовано ступінь розробленості проблеми; проаналізовано процес становлення підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищій освіті Нідерландів як окремого напрямку професійної освіти; схарактеризовано сучасний стан підготовки майбутніх учителів іноземних мов у нідерландській вищій освіті.

Вибірку джерел для дослідження сформовано на основі трьох аспектів:

педагогічного, лінгвістичного та методичного. Проаналізовано наукові дослідження українських науковців із проблем професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різних країнах світу: Англії і Шотландії (Н. Сулим), Бельгії (Є. Процько), Данії (А. Роляк), Ізраїлі (Л. Романюк), Мексиці (О. Жижко), США (С. Шандрук), Фінляндії (С. Гринюк), Франції (О. Голотюк), Чеській Республіці (О. Антоненко), Японії (В. Синельник) та ін. Науковці зосереджують увагу на дослідженні провідних тенденцій професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземних мов; здійснення цілісного наукового аналізу системи вищої освіти у визначених темою наукової праці країнах; окремих аспектах освітніх систем інших країн як Європи, так і світу; дослідженні професійної підготовки вчителів іноземних мов у різних країнах світу; дослідженні нідерландської системи освіти.

Нідерландські вчені аналізували різні аспекти вищої освіти: співпрацю з іншими країнами Євросоюзу (Дж. Літженс (J. Litjens) та ін.); економічні, соціальні розбіжності та переваги; підтримку урядом вищої освіти (Ф. ван Вут (F. van Vught), А. Гретлер (A. Gretler) та ін.); наукову діяльність (Х. Джансен (H. Jansen), М. Ф. Ватс (M. F. Watts) та ін.), організацію та функціонування педагогічної освіти (М. Сноек (M. Snoek) та ін.). Праці нідерландських науковців розглянуто на рівні дослідження проблем іншомовної підготовки у Нідерландах та функціонування вищої освіти у контексті якісної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Унаслідок здійсненого аналізу вдалося ознайомитись із вагомими здобутками науковців, серед яких – визначення аспектів та факторів функціонування освіти, дослідження впливу історичного розвитку педагогічних ідей, прогнозування модернізації освіти, визначення академічних перспективних планів, визначення впливу взаємозв'язків між різними рівнями освіти тощо. Виявлено, що науковці досліджували лише окремі аспекти підготовки фахівців з іноземних мов у Нідерландах, не розкриваючи особливості здобуття освіти майбутніми вчителями іноземних мов у системі вищої освіти, у зв'язку з чим виникла потреба у дослідженні всіх аспектів та факторів, згідно з якими здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у

Нідерландах.

Проведено ретроспективне дослідження виникнення та розвитку педагогічної освіти у Нідерландах як підґрунтя для становлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Досліджено трансформації системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які включають: передумови появи нідерландської вищої педагогічної освіти, фактори впливу на її становлення, зміни у системі навчання та оцінювання. У процесі дослідження виявлено, що становлення сучасної педагогічної освіти відбувається внаслідок упровадження обов'язкової базової освіти (перший акт про обов'язкову освіту для дітей, 1900). Визначено фактори впливу на її становлення, серед яких: хронологічний (етапи впровадження обов'язкової освіти у Нідерландах), релігійний (належність більшості закладів базової освіти (70 %) релігійним громадам), суспільно-політичний (державна підтримка освітньої галузі). Зазначено перелік докорінних змін у системі навчання, серед яких: уведення педагогічних спеціальностей у професійні заклади освіти, поява інститутів педагогічної освіти; узгодження прав та обов'язків між учасниками освітнього процесу (вчителями, викладачами, адміністраціями закладів, урядовими та контролюючими органами влади); надання широкої автономії школам з боку органів управління; налагодження партнерських відносин між закладами освіти, урядом, громадськістю.

Здійснено дослідження історії викладання іноземних мов у Нідерландах, завдяки якому уточнено хронологічні етапи становлення іншомовної підготовки майбутніх учителів. Перший етап характеризується домінуванням вивчення французької над іншими іноземними мовами та індивідуальною формою роботи з приватними вчителями для її опанування (1500–1800), другий – суперечками з приводу переваг різних методів викладання іноземних мов та формуванням передумов для здійснення освітніх реформ (1800–1900), третій – успішним реформуванням освіти на тлі політичних та соціальних змін у суспільстві (1900–2000). Дослідження здійснення мовної політики у нідерландському суспільстві дало можливість схарактеризувати політичні (зв'язки та співпраця з європейськими країнами) та економічні (торгівельні і

ділові відносини) чинники, які обумовили вибір іноземних мов для вивчення у Нідерландах. З урахуванням їхнього впливу на розвиток іншомовної освіти у Європі та стимулювання до багатомовності у суспільстві визначено найпоширеніші іноземні мови в сучасній нідерландській освіті, серед яких – англійська, німецька, французька та іспанська.

Досліджено вплив освітніх реформ ХХ століття у вищій педагогічній освіті на зміну підходів та методів викладання іноземних мов та на зміни у системі контролю й оцінювання. Обґрунтовано періодизацію домінування методичних підходів викладання іноземних мов, завдяки якій виявлено три періоди: I характеризується використанням прямого та граматико-перекладного методу (1880–1910), II – аудіо-лінгвальний (1910–1970), III – комунікативного методу (1970 – донині). З'ясовано зміни у складанні випускних іспитів у вищих закладах освіти, які відбулися на початку ХХ століття: введення обов'язкового усного іспиту з іноземної мови, відмова від перевірки теоретичних знань із граматики, виконання письмового перекладу.

Здійснений аналіз сучасного стану підготовки майбутніх учителів іноземних мов у нідерландській вищій освіті дозволив виявити основні тенденції, що виникли внаслідок зовнішнього європейського впливу, серед яких: пріоритетні академічні цінності освіти, де якість підготовки здобувачів освіти є головною метою навчання; напрями розвитку освіти; джерела фінансування різних ланок освіти у Нідерландах. Визначено чітку структуру етапів нідерландської освіти (шість етапів освіти: дошкільна, початкова, середня, середня професійна та вища) в контексті огляду повного циклу освіти та типи закладів для професійної та вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов. Зведену інформацію викладено у переліку університетів для професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, серед яких – університети прикладних наук та дослідницькі університети. З'ясовано, що майбутні вчителі іноземних мов у переважній більшості отримують освіту в університетах прикладних наук, де здобувають фах методичного спрямування, хоча завдяки магістерським програмам є можливості для отримання педагогічної освіти і в дослідницьких університетах, де

навчання зорієнтоване на наукові дослідження та на здобуття додаткового магістерського ступеня. Відсоткові значення розподілу годин змістової частини програм підготовки у різних типах університетів мають відмінності: в Утрехтському університеті прикладних наук 40 % годин академічного контенту відводиться на мовну підготовку, 60 % – на педагогічно-методичний курс програми; в Амстердамському дослідницькому університеті 75 % кількості годин відведено на здобуття мовної підготовки, 25 % – на педагогічну складову освітньої програми. Здійснено огляд ступенів вищої педагогічної освіти (бакалавр, магістр, доктор) для майбутніх учителів іноземних мов.

Досліджено зміст професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (на прикладі Утрехтського університету прикладних наук), який включає п'ять освітніх компонентів: іноземну мову (літературу, культуру, граматику); методику викладання та навчання іноземної мови; дослідницький проєкт, здійснений у закладі стажування; педагогіку та психологію розвитку дітей, педагогічну практику. Виявлено ряд особливостей організації навчання майбутніх учителів іноземних мов, серед яких: невелика кількість контактних годин навчання (12–16 годин на тиждень), пріоритет надається автономному навчанню; призначення особистого кар'єрного тренера; іспит у кінці першого року навчання на професійну придатність для педагогічної діяльності.

Основні наукові положення першого розділу дисертаційної роботи висвітлено в опублікованих працях автора: [36; 43; 44; 46; 146].

РОЗДІЛ 2.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІДЕРЛАНДІВ

2.1. Організаційні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Нідерландах

Усі країни прагнуть адекватно реагувати на усі соціальні та економічні виклики й відповідно вдосконалювати свої освітні системи. Учителі, яких можна вважати найважливішим ресурсом у процесі навчання і водночас агентами змін, повинні очолювати систему професійного вдосконалення, причому незалежно від типу закладу чи рівня освіти. Підвищення ефективності та якості навчання значною мірою залежить, по-перше, від безпосереднього бажання здібних до педагогічної діяльності людей працювати вчителями, по-друге – від доступу студентів до високоякісного кваліфікованого навчання.

Система вищої освіти створена для здобувачів, аби надати їм можливість стати фахівцями, тобто пройти якісну професійну підготовку. У Законі України про вищу освіту у статті 1 визначено, що професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [70].

Поняття «професійна підготовка вчителя іноземних мов» набуває конкретизації у контексті педагогічного напрямку, охоплюючи особистість майбутнього вчителя, його професійну придатність (особисті якості, необхідні для цього фаху); зміст (знання, уміння, навички, тобто професійні компетентності та дотримання стандартів якості освіти); застосування (підходи, методи, зразки для спрямування до певного напрямку). Тобто професійна підготовка вчителя іноземних мов – це безперервна система академічних заходів різної інтенсивності, спрямованих на відбір осіб, які відповідають вимогам для здобуття педагогічної кваліфікації, що передбачає оволодіння ними комунікативною, лінгвістичною, соціокультурною та іншими професійними компетентностями для реалізації комунікативно-навчальної, виховної, розвивальної

та освітньої функції.

Огляд організаційно-педагогічних засад підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Нідерландах та Україні у нашому дослідженні здійснюється з урахуванням аспекту безперервності в освіті, академічних заходів для здобуття кваліфікації і професійних компетентностей та реалізації відповідних функцій. Під організаційно-педагогічними засадами розуміється забезпечення якості професійної підготовки як сукупності взаємозалежних і взаємозумовлених положень (нормативне забезпечення та стандарти освіти), педагогічних основ (мети, умов, форм, методів, змісту, підходів) та принципів, що забезпечують становлення особистості компетентного фахівця, з метою мотивації до засвоєння навчального матеріалу та трансформування його у навчальну та професійно-практичну діяльність [94]. Для детального аналізу якості педагогічної освіти за цими ознаками розмежуємо організаційні та педагогічні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов. При розгляді організаційних засад підготовки вчителів іноземних мов першочергово орієнтуємося на нормативні документи, які регламентують цю підготовку, структурні компоненти системи підготовки вчителів іноземних мов, а також особливості взаємозв'язків між цими компонентами.

Перше з організаційних засадничих положень – *відповідність підготовки майбутніх учителів іноземних мов міжнародним вимогам* – ґрунтується на аналізі міжнародних, європейських та національних кваліфікаційних рамок. Для початку ознайомимося з міжнародними вимогами до підготовки фахівців в іншомовній освіті та передумовами до їх створення на прикладі європейської освітньої спільноти.

Кожна країна має свої особливості підготовки фахівців для різних сфер, тому виникла необхідність у міжнаціональній структурі, яка би допомогла реалізувати всі освітні можливості у міжнародному просторі задля національного розвитку систем освіти окремих країн, які є членами такої структури. Мова йде про створення міжнаціональної рамки [109], яка включає такі виміри: освіта; кваліфікація; знання; компетентність; якість використання

праці; зміна роботи; менеджмент. Також було необхідно провести концептуальний аналіз, щоб більш точно визначити структурні компоненти Європейської кваліфікаційної рамки (EQF), зокрема, конкретизувати терміни «результати навчання» та «автономія і відповідальність», відповідно, дослідити їх на рівні систем освіти різних країн [170]. Для створення такої рамки необхідно було не лише дослідити усі галузі освіти, але й ринки праці та узяти до уваги вимоги суспільства.

Прийнята Європейським Парламентом у 2008 році, Європейська рамка кваліфікацій може вважатися «мета-рамкою» (базовою рамкою), призначення якої полягає у просуванні як загальної термінології, так і загальних орієнтирів для порівняння кваліфікацій країн-членів ЄС [106, с. 227–265; 160, с. 42–43, 38–65].

З'являються національні кваліфікаційні рамки, на основі яких завдяки дослідженням створюється міжнаціональна кваліфікаційна рамка. Мета створення таких рамок – більша прозорість і раціоналізація кваліфікації, особливо у випадку, коли національні кваліфікації різноманітні та численні. У цьому контексті міжнаціональна кваліфікаційна рамка є намаганням побудувати міжнародну кваліфікаційну систему, яка потім впливатиме на створення національних кваліфікаційних систем у різних країнах-членах ЄС. Фактично певна кількість країн, які підтримують процес створення спільної рамки, отримують матрицю та дорожню карту для розвитку національної системи освіти, мета якої – якісна підготовка фахівців.

Унаслідок взаємодії національної та міжнародної кваліфікаційної рамок є можливість виокремити ряд типових освітніх цілей:

- усунути бар'єри між професійною, вищою та загальною освітою, тобто підняти рівень професійної освіти шляхом її наближення до вищої її ланки, яка поступово стає професійною;
- сприяти безперервній освіті протягом усього професійного життя;
- окреслити цілі навчання, вимоги до якості освіти, професійні стандарти;
- проаналізувати національні рамки для виокремлення найефективніших

практик задля запозичення позитивного досвіду і впровадження їх у системи освіти інших країн-учасниць [161; 108].

Для такого аналізу необхідно було порівняти кваліфікаційні рівні між країнами, що сприяло гармонізації в контексті мобільності учнів і студентів. Крім того, здійснено порівняння шляхів отримання освіти у межах кожної окремої держави та можливостей руху студентів між університетами для отримання певної кваліфікації. Ще один аспект, який потребував порівняння, – зіставлення кваліфікацій і професійних стандартів, результатів навчання, компетентностей, на цей процес вплинула мобільність працівників в умовах ринку праці. Вищезазначені цілі значною мірою перегукуються із основними аспектами визначення поняття «професійна підготовка вчителя іноземних мов».

Створення переліку міжнародних вимог до підготовки вчителів відбувалось у кілька етапів, починаючи з широкого розуміння якості фахівця будь-якої сфери – діяльності до безпосередньої підготовки педагогічних кадрів для реалізації іншомовної освіти (див. рис. 2.1).

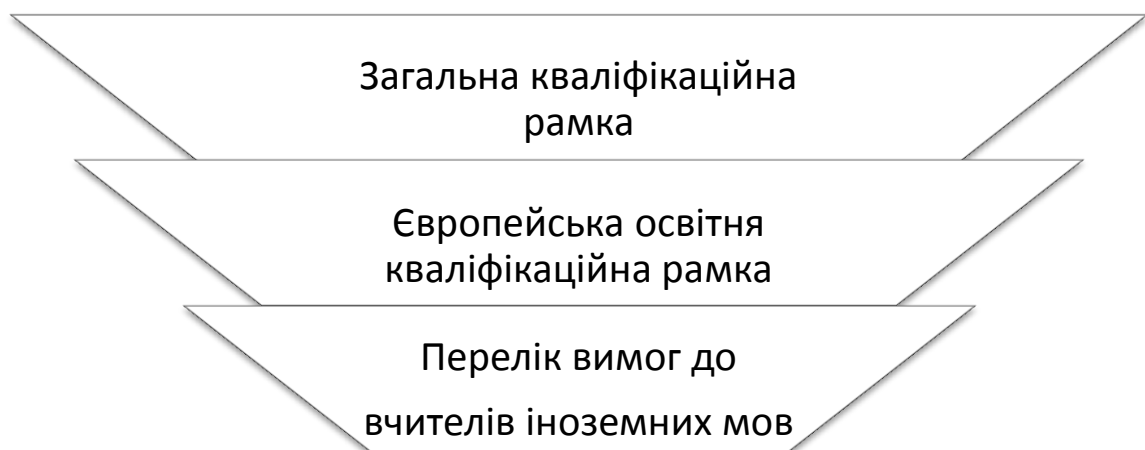


Рис. 2.1. Етапи створення переліку міжнародних вимог до якості кваліфікацій фахівців

Першим етапом можна вважати працю Мікаели Брокманн (Michaela Brockmann), Лінди Кларк (Linda Clarke), Крістофера Вінч (Christopher Winch), які у своєму дослідженні «Укладання системи кваліфікацій у Європі»

(Bricklaying is more than Flemish bond. Bricklaying qualifications in Europe) виклали основну градацію та перелік вимог до загальної підготовки фахівців, беручи до уваги потреби роботодавців та ринку праці в цілому. Автори визначили секторальну рамку та визначили її структуру у межах трьох компонентів: знання, уміння, компетентності (див. рис. 2.2).



Рис. 2.2. Структурна кваліфікаційна рамка

*Рисунок побудовано автором на основі джерела [109].

Як показано на рисунку 2.2, кожен із секторів поділяється на компоненти, що дало змогу окреслити вимоги до підготовки фахівців більш чітко, виділивши їх у так звану структуру вимог, яку було названо «Кваліфікації зони взаємної довіри» (Qualification and Zones of Mutual Trust (ZMTs) та відображено безпосередньо в Європейській кваліфікаційній рамці. Створення ЄКР відбулося як наступний етап до виокремлення загальних професійних вимог. Вона містить поділ на два типи компетентностей, які, у свою чергу, поділяються на окремі компоненти (див. рис. 2.3).

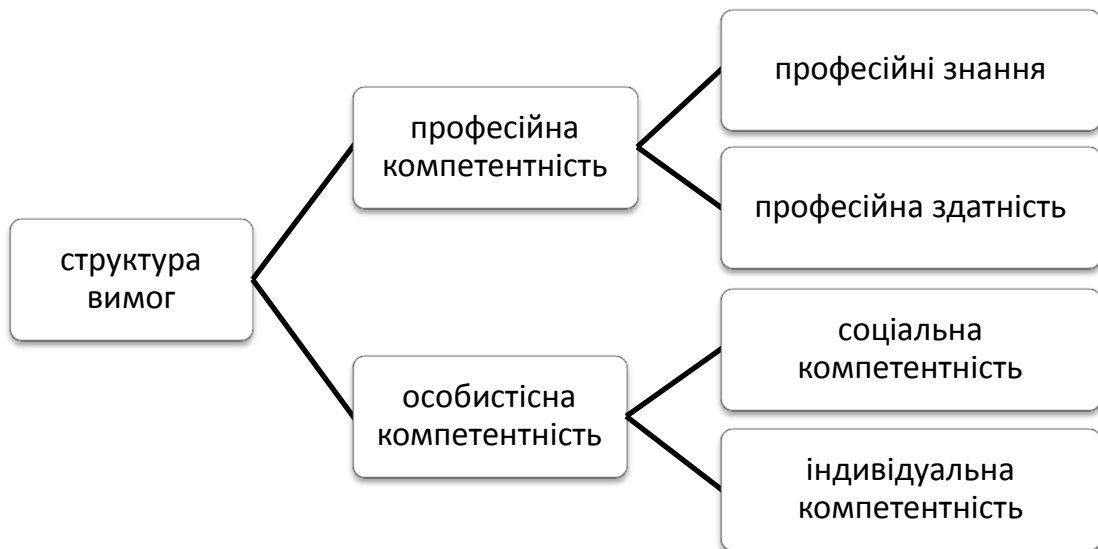


Рис. 2.3. Структура кваліфікаційних вимог

*Рисунок побудовано автором на основі джерела [109].

Очевидним є факт подібності між структурною кваліфікаційною рамкою та структурою кваліфікаційних вимог, це закономірно, адже останні сформулювалися на основі перших. До компонента професійних знань також належать інструменти, обладнання, матеріали, але увагу акцентовано на якості знань: їх глибині, новизні, систематичності. Професійна здатність, у свою чергу, поділяється на ще два компоненти: професійні уміння (фізичні й інтелектуальні, необхідні для роботи у певній галузі діяльності) та різнобічні здібності (планування, організація, контроль, оцінювання певної галузі діяльності). Компоненти особистісної компетентності пов'язані із придатністю працівника здійснювати професійну діяльність у певній галузі. Компонент соціальної компетентності охоплює: уміння працювати в команді, лідерські якості, навички спілкування та здатність активного залучення до професійної діяльності. Індивідуальна компетентність, у свою чергу, включає: автономність, відповідальність, прагнення досягати результатів, прагнення до саморозвитку [109]. Результати цього дослідження містять загальні характеристики до підготовки фахівця, однак європейська спільнота вимагала специфікації, тобто конкретизації вимог для підготовки вчителів іноземних мов, хоча наступним

етапом було окреслення вимог для педагогічних працівників загалом.

Нідерланди належать до восьми країн, освітню систему яких брали як базову для створення першої Європейської кваліфікаційної рамки, проєкт укладення якої тривав 24 місяці з 2008 по 2010 роки. Тому нідерландська система освіти значною мірою наближена до міжнародних вимог якості освіти.

На початку XXI століття ситуація з підготовки вчителів у Нідерландах була досить нерівнозначною. Чинився певний тиск на педагогічну освіту через брак учителів, і це призводило до недостатньої уваги до критичного осмислення збалансованості якості освіти. Але, з іншого боку, було місце для нових експериментів, пошуку моделі динамічного навчального плану і спроби описати нові вимоги до вчителів (бути відповідальними, компетентними, здатними до змін). У ситуації, де роль і структура педагогічної освіти докорінно піддаються сумніву, ніщо не може бути сприйняте як належне, провідне, необхідне для інтенсивного переосмислення.

У Нідерландах національний уряд контролює установи, які несуть відповідальність за підготовку вчителів, що працюють у певному типі школи в системі; за дотримання критеріїв для найму вчителів, встановлюючи критерії допуску кандидатів у школах; використання навчальної програми для вчителів закладів освіти; обговорення заробітної плати та умов праці з Національною спілкою вчителів. Незважаючи на високе місце у міжнародному рейтингу, нідерландський уряд прагне до подальшого вдосконалення освіти та інновацій.

У 2006 році Нідерландський коаліційний уряд запровадив низку реформ, що поєднувалися з цілями освіти Європейського Союзу на 2010 рік. Вони передбачали більшу автономію для шкіл, кроки задля підтримки менших шкіл, безкоштовні підручники і впорядкування фінансування. Ці реформи були спрямовані на вдосконалення чинної системи освіти, а не на її перебудову. У 2008 році уряд також представив план дій, спрямований на боротьбу з нестачею вчителів, підвищення якості викладання і підняття престижу професії вчителя, хоча ця проблема і досі є актуальною для країни. План передбачав зміцнення професійної організації для вчителів і можливостей для

безперервного навчання на робочому місці, відновлення рівноваги навчального навантаження, аби полегшити тиск на вчителів шляхом перепризначення деяких обов'язків для підтримки персоналу, створення стимулів для відмінників серед учителів і загального поліпшення заробітної плати та допомоги структур. Уряд також пропонував збільшення робочого тижня з 36 до 40 годин з відповідним збільшенням заробітної плати, щоб забезпечити більше часу для підготовки до уроку і професійного розвитку. Надання гнучкого графіка роботи для старших співробітників дало можливість зберегти більшу кількість найдосвідченіших учителів у школах. Крім того, уряд розраховував на освітню роботу кваліфікованих викладачів з інших професій, тому забезпечував прискорену підготовку вчителів з відповідною кваліфікацією, а також заохочував аспірантів розглянути питання про розвиток викладацької кар'єри.

Останні дані свідчать, що станом на кінець 2018 року у Нідерландах існує значний дефіцит учителів. Дефіцит є настільки серйозним, що деякі школи нещодавно скоротили свій шкільний тиждень до чотирьох днів, тоді як місто Амстердам передає державних службовців, які мають педагогічну освіту, для роботи у школах і почав готувати кваліфікованих сирійських біженців для роботи вчителями. Для боротьби з цим дефіцитом уряд Нідерландів ужив заходів (підвищення заробітної плати вчителів та стимулювання студентів до вибору програм з підготовки педагогічних напрямків, надання субсидій на навчання).

Політика, спрямована на поліпшення статусу педагогічної професії та зменшення професійної ізоляції викладачів, починає активно проводитись ще з 1993 року Комітетом з майбутнього педагогічної професії (Committee on the Future of the Teaching Profession 1993 (CTL, 1993) та продовжується Комітетом педагогічної професії (Committee on the Teaching Profession, 2007), що дає можливість визначити засадниче положення *орієнтування на популяризацію професії вчителя іноземних мов*. Основними елементами цієї політики є:

- розробка професійних профілів для вчителів, які підкреслюють професіоналізм викладачів;

- розвиток кар'єри для вчителів та стимулювання до безперервного навчання протягом життя;
- орієнтування на сприйняття викладання як командної професії, а шкіл – як навчальних спільнот;
- підвищення привабливості професії за рахунок підвищення зарплат;
- розробка узгодженої кадрової політики у школах, у т.ч. залучення шкіл до початкової педагогічної освіти;
- підтримка вчителів-початківців шляхом перепрофілювання педагогічної освіти та запровадження адаптаційних програм;
- зміцнення професії шляхом створення професійних органів, які беруть на себе відповідальність за якість професії шляхом розробки професійних стандартів та професійного реєстру [180]. Саме завдяки створенню професійного реєстру вчителів є можливість виокремити засадниче положення *орієнтування на професійні профілі вчителів іноземних мов*, детальний опис якого здійснюється у пункті 2.3. нашого дослідження.

У Нідерландах централізована освітня політика комбінується із децентралізованим адмініструванням і менеджментом шкіл, завдяки чому нам вдалося виокремити наступне організаційне засадниче положення – *орієнтування на децентралізацію в педагогічній освіті*. Останні тридцять років відбувався процес дерегуляції, під час якого значно збільшилась автономія у менеджменті й організації навчального процесу у нідерландських школах. Центральний уряд зосередився на створенні необхідних умов для освіти через виконавчу і фінансову системи, які були застосовані як до державних, так і до приватних освітніх закладів. У той же час уряд звернув увагу і на збереження якості освіти шляхом постійного моніторингу. Інспекція (для початкової, середньої та професійної освіти) та Нідерландсько-Фламандська акредитаційна організація (для вищої освіти) відіграють важливу роль у процесі моніторингу. Крім того, уряд контролює зміст навчального плану, педагогічне навантаження та вимоги до якості роботи вчителів початкової та середньої освіти [124].

У 2007 році, оцінивши інновації в освіті за останні двадцять років, Парламентський комітет прийшов до висновку, що вплив уряду на освітній процес стосовно викладання занадто значний. Основна рекомендація від комітету, яку підтримали головні політичні партії, стосувалася питання відповідальності уряду щодо визначення змісту освіти («що»), надавши дозвіл школам вирішувати, яким чином вони хочуть викладати цей зміст своїм учням («як») [72]. Фактично цим рішенням Парламентський комітет дав свободу для вибору наповнення та способів навчання, не скорочуючи при цьому фінансування, але зобов'язавшись контролювати результати освітнього процесу. Іншими словами, є можливість навчати будь-чому і як завгодно, але треба вийти на той результат, який задовольнить працедавця, уряд, суспільство. З цього рішення починається ера різноманітності в освіті у Нідерландах, яка частково вплинула і на підготовку вчителів іноземних мов.

Вища середня освіта дуже популярна серед нідерландських студентів. Про це свідчать дані ОЕСР (OECD) 2016 року, де вказано, що 68 відсотків студентів закладів вищої освіти навчаються за програмами професійної освіти, що, у порівнянні, із середнім показником в ОЕСР – 44 відсотки, є істотно більшим. Така освітня система допомагає скоротити рівень безробіття серед молоді країни, який був найнижчим у 2017 році, налічуючи лише 8,8 відсотка [164].

Загальна кількість нідерландських студентів закладів вищої освіти за всіма напрямками програм значно зросла за останнє десятиліття, із 590 121 у 2007 році до 836 946 у 2016 році, за даними ЮНЕСКО. Коефіцієнт вищої освіти зріс із 48 % у 1998 році до 80,5 % у 2015 році, але з тих пір почав вирівнюватися. Показники відсіву є високими – три чверті студентів у науково-дослідних університетах залишилися без отримання диплома у 2016 році. За даними Нідерландського центрального агентства статистики (Dutch Central Agency for Statistics), більшість студентів навчаються за програмами вищої професійної освіти (НВО), у 2017/18 навчальному році там навчалось 452690 студентів, у порівнянні з 280114 студентів у дослідницьких

університетах [178].

З урахуванням перерахованих новацій, можна визначити засадниче положення – *надання альтернативи отриманні освіти вчителями іноземних мов завдяки її гнучкості та мобільності*. Професійна підготовка вчителів у Нідерландах є частиною системи вищої освіти. У цій системі існують три основні типи навчальних курсів для підготовки майбутнього вчителя:

– педагогічна освіта для початкової освіти (рабо): 4-річна бакалаврська програма, що пропонується університетами прикладних наук (hogescholen) і готує вчителів початкової школи для учнів 4–12-річного віку;

– педагогічна освіта для середньої та професійної освіти: 4-річна бакалаврська програма, яку пропонують університети прикладних наук, готуючи вчителів до викладання 2-го ступеня кваліфікацій, що спеціалізуються на конкретному предметі;

– педагогічна освіта для старшої освіти: ці освітні програми готують студентів до педагогічної кваліфікації 1-го ступеня з одного конкретного предмета. Кваліфікація здобувається двома шляхами: перший передбачає навчання протягом 1-річної магістерської програми MSc/MA у дослідницькому університеті, яке комбінується з вивченням обраного майбутніми вчителями предмета, необхідного для відповідного фаху, другий – прийнятний для студентів, які вже мають вищу педагогічну освіту кваліфікації другого ступеня обрали 3-річний курс магістратури педагогічного напрямку в університеті прикладних наук [180].

Для надання освітніх послуг у Нідерландах функціонують 17 науково-дослідних університетів, які фінансуються урядом, у тому числі три релігійних університети, які мають спеціальний статус, та 36 університетів прикладних наук. Існує також відкритий університет Нідерландів, який не має формальних вимог до вступу, пропонує бакалаврські та магістерські програми для близько 14 тисяч студентів та фінансується державним фондом. Інші державні установи включають Королівську академію мистецтв та Нідерландську академію оборони, а також вісім медичних центрів університету, які були створені як об'єднання

медичних університетських факультетів і навчальних лікарень. Поряд із державними функціонують також приватні заклади вищої освіти [144].

У нідерландських абітурієнтів є дуже широкі можливості для отримання педагогічної освіти. Адже існують заклади різного рівня, які пропонують здобути освітню кваліфікацію, серед них: університети, нові педагогічні заклади підготовки вчителів, заклади заочного навчання, академії мистецтв та заочного навчання для вчителів технічного напрямку. Проте університетська освіта вважається найзатребуванішою. Розглянемо більш детально освітні можливості двох найпоширеніших типів університетів: дослідницьких та прикладних наук.

Більшість дослідницьких університетів, які зазвичай називаються просто «університет» (*universiteit*), є великими багатопредметними інституціями, які зосереджені на академічній освіті та наукових дослідженнях. Це єдині установи, які юридично уповноважені присуджувати ступінь доктора. Важливо зазначити, що ряд університетів включають університетські коледжі, які були створені за зразком американських гуманітарних коледжів, і пропонують бакалаврські програми із багатопредметним та цілісним напрямком.

Утрехтський університет був першим університетом в Нідерландах, який запровадив підготовку за педагогічною кваліфікацією, коли вона стала обов'язковою для всіх викладачів. З тих пір усі нідерландські університети поступово відкрили спеціальності для підготовки фахівців освітньої галузі.

Майбутні вчителі мають можливість здобувати академічну освіту або в одному з дослідницьких університетів, або у вищих закладах професійної освіти, відомих як університети прикладних наук. Академічна кваліфікація, необхідна для роботи вчителем у Нідерландах, залежить від рівня освіти і класифікується на три типи навчальних повноважень (*onderwijsbevoegdheden*) відповідно від ланки освіти, де має намір працювати майбутній учитель. Право викладати надається педагогічною ліцензією (*teaching license*) певного ступеня.

Учителі початкової школи (з 1 по 8 клас) здобувають бакалаврський ступінь освіти в одному із закладів вищої освіти, що відомі як спеціальні

коледжі педагогічної академії (Pedagogische Academie Basisonderwijs – PABO), які зазвичай є частиною сектора HBO, однак програми PABO також можуть бути запропоновані деякими університетами. Програми тривають від двох до чотирьох років (240 кредитів ECTS) та включають підготовчий курс протягом року і шість місяців стажування протягом останнього року навчання. Навчальний план такої підготовки включає дидактичні та освітні предмети усіх необхідних для початкової школи академічних напрямків. Для вступу на педагогічну спеціальність для початкової школи необхідний диплом HAVO або VWO. Починаючи з 2010 року, охочі здобути фах вчителя початкової школи повинні пройти тести з математики та мови протягом першого року, щоб продовжити свої програми, а з 2013–14 років усі абітурієнти педагогічних спеціальностей повинні пройти тести для завершення початкового курсу програми. Станом на 2015–2016 роки, випускники професійно-технічних або загальноосвітніх закладів освіти, які обирають програми підготовки вчителів, повинні відповідати додатковим вимогам щодо знання предметів, які визначаються за допомогою балів вступних випробувань або випускних іспитів за середню школу. Ці нові вимоги призвели до скорочення кількості заяв на спеціальності педагогічного напрямку протягом одного року, але вже з наступного року спостерігалось зростання [122].

Виходячи з освітніх можливостей, майбутні вчителі початкової школи розпочинають професійну освіту одразу після завершення середньої школи, як було зазначено раніше, із шістнадцяти років. При вступі до абітурієнтів не ставлять особливих вимог, проте останнім часом усе ж перевіряють рівень володіння мовами (рідною та іноземною) та математики, причому ці компетентності перевіряються після першого року навчання в університеті. У разі, якщо студент не складе цей тест, він мусить припинити навчання, адже вважається не придатним для професії педагога початкової школи.

Оскільки, студенти отримують педагогічну кваліфікацію для навчання 4–12-річних дітей, програма повинна охоплювати широкий спектр тем,

наприклад: педагогічні та дидактичні компетенції вчителя початкової школи, знання та навички, пов'язані з усім змістом навчального плану початкової школи. Щоб уникнути значного перевантаження навчального плану, студенти мають спеціалізуватися або як вчителі початкової ланки освіти (4–8 років) або вищої середньої освіти (від 8 до 12 років). Можливість обрати відповідну спеціалізацію з'являється на другий рік навчання.

Навчальний план зосереджений на формуванні семи національних компетентностей. У курсі підготовки вчителів для початкової школи особлива увага зосереджена на здобутті знань і навичок з дисциплін, які викладаються у початковій школі, та отриманні загальних і спеціальних знань та навичок педагогічної професії. Обидва елементи запрограмовані для реалізації паралельно протягом виконання усього навчального плану з інтервалами, що відводяться на інтегровані в нього проєкти та завдання.

Сім нідерландських університетів пропонують базові курси для майбутніх учителів нижчої та вищої середньої освіти (2 ступінь кваліфікації) (див. додаток Б). Цей курс підготовки надає студентам можливість отримати як ступінь бакалавра (бакалавр з освіти), так і педагогічну кваліфікацію з викладання конкретного шкільного предмета у вищій середній та професійній освіті. Ця кваліфікація є передумовою для отримання роботи в середній школі, хоча школи можуть тимчасово брати на роботу вчителя, який ще не отримав кваліфікацію, тобто студента, у тому випадку, якщо немає можливості знайти фахівця на посаду вчителя з уже отриманою кваліфікацією.

Саме курс підготовки вчителя другого ступеня обирають майбутні вчителі іноземних мов. Навчання охоплює 240 кредитів ЄКТС тривалістю 4 роки, протягом яких студенти опановують фах учителів-предметників з іноземної мови. Абітурієнти, подібно до майбутніх учителів початкової школи, вступають на іншомовну спеціальність одразу після закінчення середньої школи. Проте існує вимога скласти іспит з іноземної мови, аби перевірити, чи володіє абітурієнт необхідним рівнем знань із мови для навчання за обраною спеціальністю. Так, наприклад, Утрехтський університет прикладних наук

встановив вимоги для навчання на англомовних програмах, визнаючи результати міжнародних мовних іспитів, таких як TOEFL, IELTS, TOEIC, CAE, FCE. Результат тесту має бути не нижчим, ніж рівень B2.

Учителі нижчого рівня середньої освіти, який є базовим компонентом програми HAVO/VWO та VMBO, після завершення навчання отримують кваліфікацію вчителя другого ступеня (*leraar tweedegraads*), яка також здобувається за чотирирічною програмою бакалавра, за наявності HAVO, VWO, або MBO-4 дипломів для вступу. Програми переважно пропонуються університетами прикладних наук, хоча діють і в дослідницьких університетах. Навчальний план курсу підготовки вчителів другого ступеня передбачає вивчення ряду педагогічних та академічних дисциплін з чітко окресленим акцентом на окремому предметі. Вчителі для цієї ланки освіти мають право викладати лише конкретні предмети, які вони обрали у курсі підготовки та опанували під час навчання. Програми підготовки вчителів другого ступеня, подібно до всіх інших програм педагогічного напрямку у Нідерландах, включають у себе як навчальний компонент педагогічну практику. Альтернативним шляхом отримання кваліфікації викладача другого ступеня є закінчення однорічної програми «доповнення» (*top-up*), яку можна здійснити після отримання диплома бакалавра спеціалізації з предмета, який майбутні вчителі мають намір викладати [122].

Педагоги вищої середньої освіти повинні мати кваліфікацію вчителя «першого ступеня» (*leraar eerstegraads*), яка здобувається шляхом отримання ступеня магістра чи в дослідницькому університеті, чи в університеті прикладних наук. Термін магістерських програм становить два роки, але студенти, які вже мають ступінь магістра з іншої спеціальності, можуть отримати ступінь магістра в галузі освіти всього за один рік.

Університети прикладних наук (*hogescholen*), з іншого боку, пропонують більш практично орієнтовані програми, які зазвичай включають професійні стажування і готують студентів до кар'єри в конкретних сферах діяльності. Ці заклади традиційно надавали тільки ступені HBO, які тривали чотири роки і

класифікувалися на нижчому рівні, ніж університетські кваліфікації та не надавали доступу до докторських програм. Однак після впровадження Болонських реформ університетам прикладних наук тепер дозволяється присвоювати ступінь магістра.

У той час, коли університети, як правило, вимагають підготовчої наукової освіти (VWO) для вступу, університети прикладних наук, які іноді також називають HBO закладами, можуть приймати абітурієнтів на основі повної загальної середньої освіти (HAVO). Останнім часом згідно з останніми дослідженнями, програми вищої професійної освіти (HBO) стають усе більш популярним варіантом вищої освіти. У 15 університетах прикладних наук навчається понад 10 000 студентів.

Беручи до уваги доступність магістерських програм для вчителів, що вже працюють, є доцільно виокремити засадниче положення *підтримки безперервної освіти*. Існують варіанти перехресного вступу для вчителів, такою можливістю можна скористатися, якщо виникає необхідність отримати сертифікацію із додаткових предметів навчання. Такий спосіб розширення переліку можливих предметів для викладання позитивно впливає на працевлаштування. Фактично доступ до роботи вчителі можуть мати, якщо отримати педагогічну ліцензію відповідного ступеня, або педагогічний сертифікат (teaching certificate), який є результатом здобуття вищої педагогічної освіти та одного року навчання із спеціалізацією з певного предмета. Загалом, уряд Нідерландів прагне підвищити якість викладання, вимагаючи від учителів займатися постійним професійним розвитком, чим стимулює студентів до отримання ступеня «Магістра» [144]. Вищезазначену інформацію систематизовано у таблиці. 2.1. Ступені підготовки вчителів у Нідерландах, за якою майбутні вчителі іноземних мов мають можливість здобути фах або шляхом участі в програмі HBO у професійній галузі, або перейшовши на повну освітню програму HBO.

Ступені підготовки вчителів у Нідерландах

Етап освіти	Вік здобувачів освіти (роки)	Тривалість навчання (роки)	Вимоги для вступу	Сертифікація
Початкова	4–11	8	–	селективні тести
Нижча середня	12–15*	4	результат селективного тесту	диплом VMBO
Вища середня	12–16*	5		диплом HAVO
	12–17*	6		диплом VWO
Вища середня професійна	16–17*	2	VMBO	диплом MBO
	16–19*	4		
Вища професійна	17–20	4	HAVO	педагогічна ліцензія початкової школи,
Вища академічна освіта	18–22	4	VWO	педагогічна ліцензія другого ступеня HBO
				Магістерські програми

* залежно від типу закладу освіти

Розглядаючи педагогічні кваліфікації вчителів іноземних мов, можемо виокремити наступне засадниче положення про *відповідність отриманої кваліфікації етапу освіти для здійснення професійної діяльності*.

Для роботи в університетах необхідна базова кваліфікація викладання (Basiskwalificatie onderwijs, ВКО), яка є обов'язковою для викладачів університету. Для отримання базової кваліфікації кандидат зобов'язаний навчати студентів, обговорювати свої висновки з наставником, готувати педагогічне портфоліо та подавати його до ревізійної комісії. Портфоліо викладання включає в себе інформацію та документацію, що дає уявлення про педагогічну діяльність та якості особи, що розглядається. Портфоліо також повинне містити оцінки студентів за викладацьку діяльність кандидата. Факультети розвивають університетські рамки для Базової кваліфікації викладання, щоб повністю охопити освіту, яку він надає.

Для того, щоб стати старшим викладачем або старшим викладачем-дослідником (доцентом), викладачі повинні мати кваліфікацію старшого викладача (Seniorkwalificatie Onderwijs, SKO). Крім викладання для студентів, викладачі, які займають вищу посаду, також контролюють викладання

академічних програм. Щоб отримати кваліфікацію старшого викладача, викладач повинен пройти кваліфікацію базового викладання, а потім мусить подати академічне резюме до ревізійної комісії. Це резюме має містити опис відповідних заходів та продуктів, самооцінку як фахівця та оцінювання його/її роботи від студентів [189]. Можна зробити підсумок, що у нідерландській освіті є певна градація освітніх кваліфікацій, які викладені в освітній кваліфікаційній рамці Нідерландів (NLQF).

Освітня кваліфікаційна рамка дає змогу зрозуміти ієрархію педагогічних кадрів та місце вчителів іноземних мов у системі нідерландської освіти як на рівні підготовки, так і на рівні їхньої викладацької діяльності. З метою візуалізації пропонуємо систематизовану таблицю 2.2.

Таблиця 2.2

Нідерландська національна освітня кваліфікаційна рамка

Кваліфікаційні рівні	Освітні напрямки	Освітні ступені
Початковий рівень базової освіти	–	–
Рівень 1 Базова освіта 2	допрофесійна середня освіта	(vmbo bb) VET рівень 1 (MBO1)
Рівень 2 Базова освіта 3	допрофесійна середня освіта	(vmbo kb)
		(vmbo gl)
		(vmbo tl; VET level 2 (MBO2)
Рівень 3 Професійна освіта	професійна педагогічна освіта	(MBO 3)
Рівень 4 Професійна освіта	вища загальна середня освіта для дорослих	(Vavo-Havo)
	вища загальна середня освіта	(Havo)
	вища загальна середня освіта для дорослих	(Vavo-Havo)
Рівень 4 +	доуніверситетська освіта	(Vwo)
	доуніверситетська освіта для дорослих	(Vavo-vwo)
Рівень 5		ступінь молодшого спеціаліста
Рівень 6		ступінь бакалавра
Рівень 7		ступінь магістра
Рівень 8		ступінь доктора

*Таблиця побудована автором на основі джерела [129].

У переліку організаційних засад варто зазначити положення *освітнього партнерства*, яке включає різні види співпраці, що позитивно впливають на процес підготовки вчителів іноземних мов, серед яких:

- співпраця між освітою та владою;
- міжнародна співпраця між різними країнами з метою обміну досвідом реформування освіти;
- міжпредметна співпраця розвитку компетентностей здобувачів освіти;
- співпраця між освітніми рівнями, починаючи від початкового та завершуючи освітою для дорослих;
- співпраця між освітою та наукою;
- співпраця між університетами;
- створення професійних спільнот [148].

Налагодження освітніх зв'язків вкрай необхідне для дотримання вимог до підготовки вчителів іноземних мов, адже, пропонуючи розмаїття у виборі способів та методів навчання, заклади освіти мають надати якісну професійну підготовку.

У результаті аналізу міжнародних та нідерландських вимог до підготовки вчителів іноземних мов можна стверджувати, що значних відмінностей між ними немає. Це досить закономірно, адже Нідерланди брали участь, як країна-учасниця ЄС, у кожному етапі розробки стандартів та переліку вимог до підготовки вчителів. Проте є певні організаційні засади підготовки вчителів іноземних мов, які вважаються більш пріоритетними для нідерландської педагогічної освіти та пов'язані з діджиталізацією навчального процесу, інтернаціоналізацією та застосуванням різноманітності у вивченні іноземних мов як освітньої переваги.

Визначаючи рівень відповідності нідерландських вимог до підготовки вчителів іноземних мов міжнародним стандартам, ми дійшли певних висновків. Процес укладання міжнародних вимог до підготовки вчителів іноземних мов відбувався у три етапи. Міжнародні вимоги формувалися на основі

американської кваліфікаційної рамки, за допомогою якої було створено Європейську кваліфікаційну рамку, де сформульовано кваліфікаційні вимоги до підготовки фахівців будь-якої сфери діяльності. Нами було розглянуто стратегію «Європа 2020», що містить перелік заходів, які мають запроваджуватися в педагогічній освіті. Було опрацьовано рекомендації щодо навчання та вивчення іноземних мов, сформульовані Радою ЄС, з метою з'ясування переліку структурних компонентів міжнародних вимог до навчання іноземних мов та визначення їхнього впливу на стандарти підготовки вчителів іноземних мов – як світові, так і нідерландські. Було визначено важливість компонента «якість» підготовки вчителів», з'ясовано перелік професійних стандартів для підготовки вчителів іноземних мов, які були окреслені у 2014 році відповідним нормативним документом Британської Ради, внаслідок чого виявлено зв'язок з міжнародними стандартами до навчання іноземних мов. У ході дослідження процесу формування відповідних вимог у Нідерландах можна засвідчити схожість у етапах створення стандартів, що було закономірним через активну участь країни у міжнародній освітній діяльності в цілому та у питаннях розробки міжнародних норм, стандартів, вимог зокрема. Зрештою, з'ясовано завдання нідерландської освіти для підвищення якості підготовки педагогічних працівників, на основі стратегії розвитку якості освіти у Нідерландах у період до 2025 року. Нам вдалося визначити сучасні вимоги до підготовки вчителя іноземних мов. Перелік відповідних вимог впливає з освітніх завдань і цілком збігається із стандартом міжнародних вимог, що є логічним наслідком співпраці Нідерландів з іншими країнами задля досягнення спільних цілей та усунення наявних освітніх бар'єрів.

У ході розгляду нідерландської педагогічної освіти нам вдалося виокремити та конкретизувати організаційні засади підготовки вчителів іноземних мов (див. рис. 2.4).

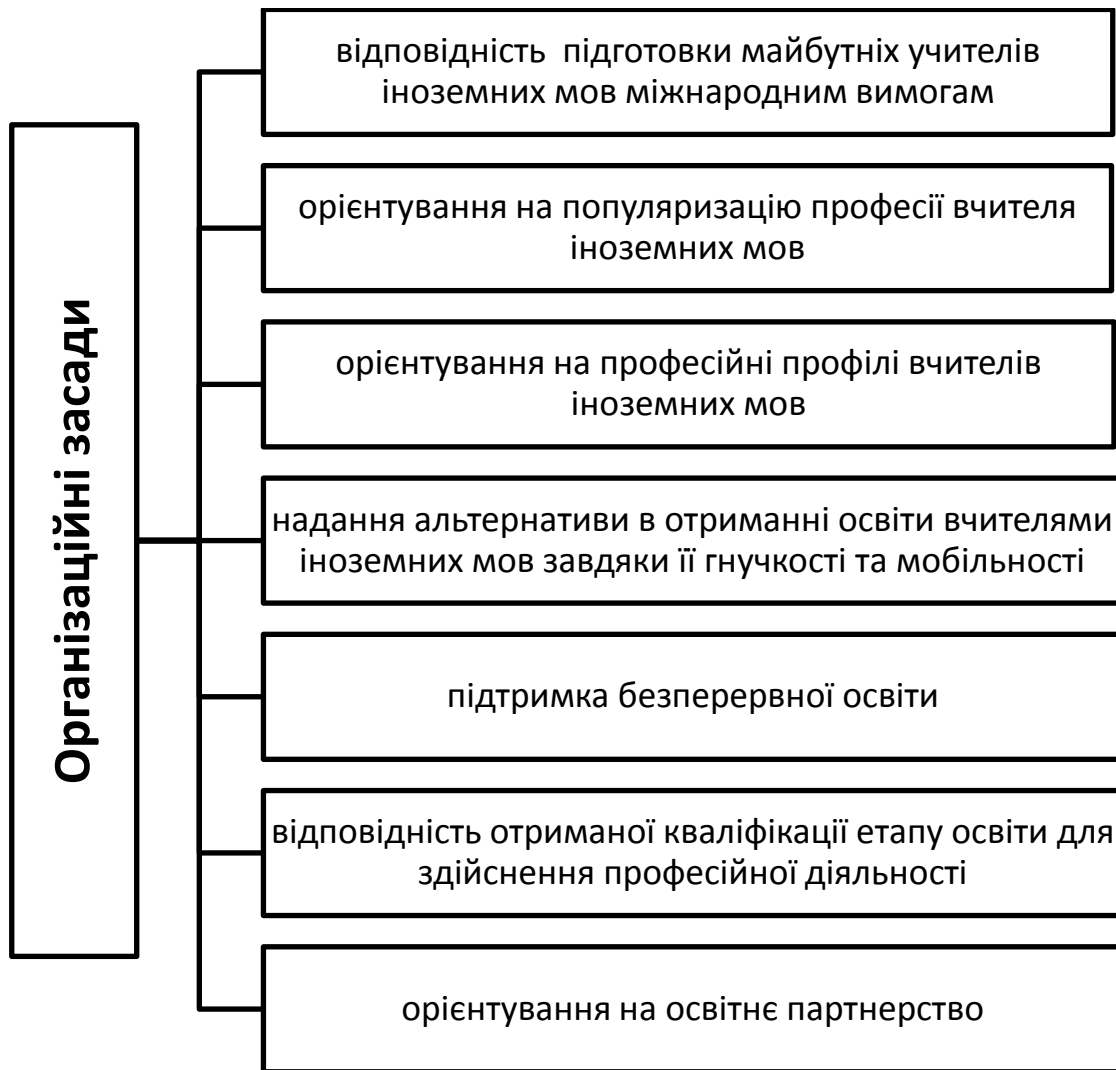


Рис. 2.4. Організаційні засади підготовки вчителів іноземних мов у Нідерландах

Зазначені організаційні засади детально висвітлюють структуру педагогічної освіти, кваліфікаційні рівні та перелік типів закладів для професійної підготовки вчителів іноземних мов, конкретизують вимоги до цієї підготовки. Однак, вони охоплюють процес підготовки вчителів іноземних мов лише частково, адже для повного огляду цієї системи необхідно визначити та конкретизувати педагогічні засади.

2.2. Педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів

Нідерланди мають розвинену, різноманітну та міжнародно визнану систему професійно-технічної та педагогічної освіти. Упродовж багатьох років нідерландський уряд посилює вплив на функціонування педагогічної освіти, надаючи значну фінансову підтримку, забезпечуючи її матеріально на 80 %. Це свідчить про усвідомлення Міністерством освіти своєї ролі та відповідальності за якість освіти у Нідерландах. Оскільки якість освіти залежить від рівня підготовки вчителів, то значний інтерес саме до педагогічної освіти є цілком виправданим. Такий усвідомлений інтерес сприяв запровадженню численних політичних ініціатив та урядових інновацій, які були спрямовані на вдосконалення якості педагогічної освіти.

В огляді кваліфікаційної рамки у питанні якості підготовки фахівців варто виокремити низку педагогічних засад, перша з яких – *грунтування на стандартах підготовки майбутніх учителів іноземних мов*. Вимоги до професійної підготовки, як правило, зазначені в освітніх стандартах окремих країн, та варто зупинитися на самому понятті «стандарт». Стандарти можна розуміти як перелік знань, умінь та навичок, тобто компетентності у певній (професійній або освітній) сфері. Іншими словами, стандарти – це визначення меж продуктивності у сфері навчання, досягнення якого контролюється та відповідно оцінюється [110].

Національні стандарти допрофесійної підготовки, в свою чергу, визначаються відповідними державними органами у межах однієї країни. Міжнародні освітні вимоги мають обговорюватися та затверджуватися на рівні спільних міждержавних угод і підтримуватися у рамках спілок чи союзів. На політичному рівні національні та міжнародні стратегії протягом деякого часу визнавали необхідність переосмислення та перепрофілювання освіти відповідно до мінливих умов суспільства. Наприклад, з європейської точки зору, стратегія ЄС «Переосмислення освіти» (2012) закликає до фундаментальних змін в освіті

і підкреслює роль технології та освіти вчителів як агентів змін [142].

У 2013 році було опубліковано результати дослідження міжнародних освітніх стратегій на рівні студентів, учителів та директорів шкіл, яке здійснювалось Організацією економічної співпраці та розвитку (OECD). Результатом цього дослідження стало визначання цілей, характеристик, змісту, шляхів подальшого вдосконалення, оцінювання та впровадження освітніх стандартів.

Стандарти викладання використовуються як орієнтири задля визначення відповідності якості викладання предмета певним учителем або закладом освіти в цілому державним або національним вимогам уряду. Зазвичай використовується дуже схожий перелік стандартів, який передбачає сертифікацію вчителів, оцінювання їхньої роботи та акредитацію закладів освіти для вчителів. Таким чином, виокремлено чотири основних цілі укладання міжнародних стандартів для підготовки вчителів:

- підтримка підвищення ефективності роботи вчителів;
- сертифікація вчителів, незалежно від досвіду та наявності особливого педагогічного статусу;
- оцінювання роботи вчителя;
- акредитація закладів освіти для підготовки вчителів [110].

Дотримання стандартів є необхідною умовою професійності вчителя. Так, наприклад, в Англії вчитель-початківець повинен продемонструвати, що він або вона дійсно керується стандартами та лише після підтвердження цього з'являється можливість отримати «звання кваліфікованого вчителя». Крім того, стандарти використовуються як критерії для підготовки вчителів і як критерії для державної інспекції при оцінці діяльності закладів освіти для підготовки вчителів [136].

Стандарти для підготовки вчителів можна класифікувати за двома великими категоріями відповідно до ступеня їхньої специфічності. *Загальні* стандарти описують загальні риси викладання, без деталізації напрямків та дисциплін, *спеціальні* стандарти – це вузькі напрямки, які описують викладання

різних дисциплін, роботу з окремими студентами на різних рівнях або етапах професійного розвитку. Спеціальні стандарти також характеризують передовий досвід викладачів різних предметів, і навіть різні етапи їхнього професійного розвитку. Саме спеціальні стандарти потрапляють у коло наших наукових інтересів, адже нас цікавлять стандарти для підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

У Брюсселі 12 травня 2009 року Рада міністрів освіти Європейського Союзу прийняла стратегію «Європа 2020», яка була викладена у новому документі для стратегічного співробітництва в галузі освіти та підготовки кадрів на період до 2020 року «Strategischer Rahmen für die europäische» [141]. Цей документ містить перелік заходів, яких необхідно вжити у зазначений період, і хоча чітко визначених вимог до підготовки майбутніх учителів іноземних мов не подано, тим не менше очевидними є вектори розвитку освіти загалом.

Як зазначалося раніше, для створення міжнародних стандартів необхідна співпраця країн в освітній галузі у певному просторі, тобто у середовищі, де легко знайти однодумців та опонентів у специфікованому напрямку підготовки фахівців. Рушійною силою, що просуває всі новітні тренди в іншомовній освіті, є ряд міжнародних організацій, що об'єднують освітян різних країн для спільної роботи задля успішних трансформацій. До таких організацій належать Британська Рада (British Council), TOEFL, IATEFL та ін.

Британська Рада дуже широко представлена у всьому світі та має на меті популяризацію англійської мови і просування нових методик її навчання. Саме серед нормативних документів Британської Ради існує перелік стандартів для підготовки майбутніх учителів іноземних мов, які були окреслені у 2014 році та визначені як професійні стандарти. Вони поділяються на три базові секції: професійні цінності та якості; професійні знання та вміння; професійні навички.

Перша із зазначених секцій – професійні цінності та якості – визначає стандарти для набуття особистого досвіду шляхом апробації та відбору ефективних засобів і способів навчання іноземних мов. Тобто вчитель

іноземної мови мусить відповідати таким вимогам:

- проаналізувати та визначити найкращі методи та форми роботи, які є найефективнішими навчання та задовольняють різноманітні потреби учнів;
- оцінювати та, за необхідності, змінювати свої підходи до навчання, цінності і переконання;
- надихати, мотивувати та підвищувати прагнення учнів шляхом демонстрації власного ентузіазму і знань;
- бути творчим та інноваційним у виборі та адаптації стратегії, які допоможуть учням учитися;
- сприяти соціальному та культурному різноманіттю, рівності можливостей та інклюзії;
- будувати позитивні відносини для співпраці з колегами та учнями.

Цей перелік професійних стандартів носить персоніфікований характер, тобто залежить передусім від особистості вчителя та від його персональних якостей. Тоді як друга секція окреслює процес здобування освіти, який значною мірою залежить не лише від майбутнього фахівця, але й від закладу освіти та викладачів, які візьмуть активну участь у формуванні необхідної бази знань для його подальшої ефективної роботи у галузі освіти. Метою цієї секції професійних стандартів є здобуття глибоких та критично осмислених знань, компетентності в теорії та практиці. Мова йде про здатність:

- підтримувати на належному рівні та систематично поновлювати знання з предмета, тобто іноземної мови;
- підтримувати та поновлювати власні знання про останні освітні дослідження;
- застосовувати позитивні теоретичні здобутки, оцінивши їх доказову базу, щоб ефективно використовувати у власній практичній педагогічній діяльності;
- оцінити власну практику навчання з метою порівняння її з іншими та

дослідження впливу її на якість навчання;

- підтримувати на належному рівні позитивну поведінку учнів;
- усвідомлювати викладацьку та професійну роль і власні обов'язки.

Вищеперелічені стандарти другої секції мають чітко сформований професійний напрямок і базуються на педагогічній освіті майбутнього вчителя іноземних мов.

Третя секція, професійні навички, стосується методичного напрямку та здатності безпосередньо навчати іноземної мови, тобто фахівець повинен постійно розвивати власний досвід і навички, щоб учні могли досягнути найкращих результатів в оволодінні іноземними мовами. Вчитель має бути готовим:

- мотивувати та надихати учнів, сприяти їхнім досягненням, а також розвивати власні навички для прогресування;
- планувати та проводити ефективні навчальні програми для різноманітних груп або окремих осіб у сприятливому та інклюзивному середовищі;
- сприяти використанню технологій та підтримувати учнів у цьому;
- звертати особливу увагу на потреби учнів у розвитку математичних та мовних навичок та творчо працювати задля подолання індивідуальних академічних бар'єрів в учнів;
- надати можливість учням розділити відповідальність за власне навчання і його результати, визначати цілі, які тягнуть за собою нові виклики;
- застосовувати відповідні та об'єктивні методи оцінювання, надавати конструктивні та своєчасні коментарі, підтримувати прогрес та досягнення;
- підтримувати й оновлювати викладацьку практику та професійні навички шляхом співпраці з роботодавцями;
- робити внесок у роботу закладу освіти для поліпшення якості

навчання завдяки співпраці з іншими учасниками навчального процесу [102].

Зазначені вище професійні стандарти впливають із кваліфікаційних вимог Європейської кваліфікаційної рамки та міжнародних вимог навчання іноземних мов. Вони визначають чітко окреслені очікування ефективності педагогічної діяльності в іншомовній освітній сфері; надають можливість учителям та викладачам визначити напрямки для власного професійного розвитку; визначають національний орієнтир для закладів освіти.

Перспективним напрямком у Нідерландах є зростаючий інтерес до підвищення якості підготовки вчителів. Нідерландська асоціація педагогічних працівників (VELON) відіграє важливу роль у цьому розвитку. Перша версія професійного стандарту для педагогів-учителів, що здобували освіту у закладах педагогічної освіти, була укладена Костером і Денгерінком (Koster and Dengerink), які скористалися прикладом Американської асоціації педагогічної освіти [153]. Нідерланди є першою європейською країною з таким професійним стандартом для педагогів-викладачів. Але справжнім фундаментом для розвитку професійних стандартів для підготовки вчителів у Нідерландах стала праця Кортагена (Korthagen), у якій було визначено норми базових знань для підготовки вчителів. Серед багатьох важливих завдань автор виокремлює здатність учителів налагодити зв'язок зі своїми учнями для попередження і розв'язання їхніх проблем та створити безпечний і прийнятний контекст для рефлексії, залучати студентів до рефлексивної взаємодії, розкрити майбутнім учителям можливості для систематичного саморозвитку і викладати теорію через практику [152].

Стандарт описує вимоги до формування професійних, дидактичних, організаційних, освітніх та комунікативних компетентностей та компетентностей, необхідних для навчання та розвитку.

Формування дидактичних компетентностей передбачає задоволення низки вимог до підготовки вчителів, зокрема здатність:

- розробляти, проводити, оцінювати та адаптувати навчальні програми з

- підготовки вчителів, співпрацюючи з колегами;
- створювати відповідне навчальне середовище для стимулювання майбутніх учителів;
 - урахувати різноманітність студентів, тобто здатність навчати студентів з різним рівнем сформованості професійних компетентностей;
 - будувати зв'язки між освітніми аспектами та різними життєвими ситуаціями;
 - роз'яснити та обговорити власні дидактичні рішення зі майбутніми вчителями;
 - об'єктивно оцінювати учнів, коментуючи їхній прогрес;
 - стимулювати учнів до роздумів над своїм досвідом і самооцінки власної відповідності педагогічній професії.

На основі цього стандарту VELON створює офіційний реєстр вимог до підготовки вчителів. Наступним етапом розробки стандарту стає формулювання критеріїв для формування цих компетентностей та оцінювання якості підготовки вчителів. Інструментами для реалізації цих завдань на цьому етапі є самодіагностика, продуктивність, зворотний зв'язок із колегами та створення портфоліо.

У вересні 2001 року розпочався перший пілотний проєкт з оцінки професійності вчителів та педагогічних працівників. Для його проведення було запропоновано добровільно взяти у ньому участь, у результаті такої пропозиції 120 волонтерів зголосилися стати учасниками, але лише 40 дійсно увійшли до вибірки. Учасники проєкту мали на меті довести актуальність власних професійних компетентностей, що вплинуло на подальшу професіоналізацію [153].

У сфері підготовки вчителів національні стандарти були розроблені з тісним залученням викладачів, учителів та вихователів. У 2004 році Нідерландським парламентом був прийнятий новий закон про педагогічну професію [121]. Цей закон визначає мінімальні вимоги для вчителів, а саме: вчителі всіх рівнів (початкової та середньої) освіти повинні бути «не лише кваліфікованими, але й компетентними». Таким чином, можна виокремити

засадниче положення про *трунтування на компетентнісному підході*. Було визначено сім ключових компетентностей, якими мусять володіти вчителі [177]. До переліку вимог щодо компетентностей увійшли:

1. Міжособистісна компетентність у створенні приємного, безпечного та ефективного освітнього середовища.
2. Педагогічна компетентність для підтримки особистого розвитку дітей, допомоги їм стати незалежними і відповідальними.
3. Знання предмета та методична компетентність, яка демонструє істотне знання свого предмета і доцільність використання відповідних методів навчання (включаючи знання змісту педагогіки).
4. Організаційна компетентність, необхідна в організації навчальних планів, для реалізації навчання студентів.
5. Компетентність співпрацювати з колегами для сприяння функціонуванню закладів освіти.
6. Компетентність співпрацювати з усіма учасниками освітнього процесу (тобто батьками або опікунами учнів, колегами та молоддю соціальних установ).
7. Компетентність безперервного професійного зростання протягом усього життя.

Визначені вимоги до компетентностей педагогічних працівників стають початком системи відліку для підготовки відповідних освітніх програм, ведення кадрової політики в школах і для професіоналізації вчителів у процесі навчання протягом усього життя.

Наступним кроком стає запровадження освітніх інновацій, які стимулюються як урядом, так і закладами освіти для підготовки вчителів, що слідує засадничому положенню *орієнтування на інновації та діджиталізацію* у підготовці вчителів іноземних мов. Основним компонентом інновацій є стимулювання до використання ІКТ як інструменту для полегшення процесу навчання, що позитивно впливає на його ефективність та гнучкість. Важливим завданням для університетів прикладних наук і дослідницьких університетів є

продовження роботи над удосконаленням основних та спеціальних навчальних кваліфікаційних програм на основі реалізації орієнтованої на майбутнє кадрової та освітньої політики, мета якої – постійна професіоналізація викладацького складу, що задіяний у підготовці майбутніх учителів. Тому особливу увагу приділяють фаховому навчанню персоналу, використанню нових форм освіти, розвитку дидактичних навичок, роботі з міжнародним класом, набуттю нових практичних знань і можливостей, які надає діджиталізація, розробці, реалізації та оцінці інновацій в освіті, можливості брати участь у грантах на навчання для викладачів [196].

Згідно зі стратегією розвитку якості освіти у Нідерландах на період до 2025 року, якісна професійна підготовка вчителя іноземних мов передбачає:

- здобуття освіти у малочисельних групах, що сприятиме інтенсивності навчання. Проблема фінансування буде розв'язуватися шляхом залучення коштів від системи студентських позик, причому додаткові надходження дозволять залучати більш кваліфікованих викладачів, лекторів, професорів до процесу викладання для майбутніх учителів іноземних мов;

- посилення взаємозв'язку освіти та освітніх досліджень. Дослідницькі університети беруть на себе відповідальність забезпечувати поступове зростання кількості викладачів-дослідників та стимулювати залучення студентів до здійснення наукових досліджень і в університетах прикладних наук шляхом залучення викладачів-доцентів, що є необхідною умовою посилення зв'язків між освітою, прикладними дослідженнями і професійною діяльністю;

- подальше сприяння інтернаціоналізації, яка здійснюється шляхом заохочення програм мобільності (через програму «Стипендії Нідерландів» та вікна мобільності). Мова йде про вдосконалення набору та утримання студентів-іноземних громадян у Нідерландах та сприяння міжнаціональній освіті. Інститути укладають звіт про план реалізації інтернаціоналізації у рамках європейського простору вищої освіти;

- упровадження успішних експериментів, які розкривають нові можливості здійснення навчальної діяльності в іншомовному спектрі навчальних

програм. Нідерландські вищі заклади освіти залишаються міжнародними лідерами у сфері надання відкритих освітніх онлайн-можливостей і продовжують працювати над розширенням чинної відкритої схеми функціонування вищої освіти в Інтернеті;

– вільний доступ до усіх навчальних матеріалів. Викладачі факультетів іноземних мов дослідницьких університетів та університетів прикладних наук надають вільний доступ до власних освітніх ресурсів для можливості використання цифрових навчальних матеріалів один одного. Ініційовано проведення дослідження, мета якого визначити відповідність національних платформ для обміну, обробки та використання освітніх ресурсів міжнародним платформам для сприяння цифровій співпраці та взаємного визнання онлайн-платформ;

– залучення досвідчених викладачів, лекторів, професорів до викладання на кожному з етапів, незважаючи на тип закладу освіти та предмет, який мають викладати майбутні вчителі. Підвищення престижності та визнання освіти у порівнянні з науковими дослідженнями шляхом розмежування кар'єри педагогічних працівників та наукових дослідників;

– введення грантів Comenius для викладацького складу та менеджерів освіти, орієнтованих на інновації у вищій освіті. Метою цих грантів є урізноманітнення кар'єри університетів прикладних наук і дослідницьких університетів і спонукання до більшої кількості обмінів кращими практиками. Крім того, укладено договір з Асоціацією університетів у Нідерландах (VSNU) про дотримання угоди про гендерний баланс серед професорів;

– проведення національного дослідження серед студентів (National Student Survey) шляхом використання відповідних інструментів, для з'ясування якості культури закладу освіти та внеску студентів у розвиток такої культури;

– створення для вищої освіти зон, вільних від регулювання, щоб запропонувати більше можливостей для освітніх інновацій у навчанні іноземних мов. Приклади таких програм включають успішні програми, пілотні випробування із гнучким денним та заочним навчанням, частковими

сертифікатами та експеримент у дослідженні гнучкого навчання студентів.

Потреба у швидкому зростанні якості освіти гостро відчувається останнім часом через стрімкий технологічний прогрес та використання інформаційних технологій фахівцями різних галузей, зокрема і педагогічної. Європейський Союз прагне підвищити професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов, тому 22 травня 2019 року Рада ЄС видала рекомендації щодо навчання та вивчення іноземних мов, де викладено міжнародні вимоги до викладання іноземних мов, які цілком пов'язані з підготовкою відповідних учителів [116]. Отже, для належного рівня викладання іноземних мов у школах, закладах професійної та вищої освіти треба упровадити заходи, поділені на 4 сектори відповідно до розподілу меж відповідальності. До удосконалення викладання іноземних мов залучають усіх учасників навчального процесу: від найвищих контролюючих органів влади до споживачів послуг, тобто здобувачів освіти (див. рис. 2.5).

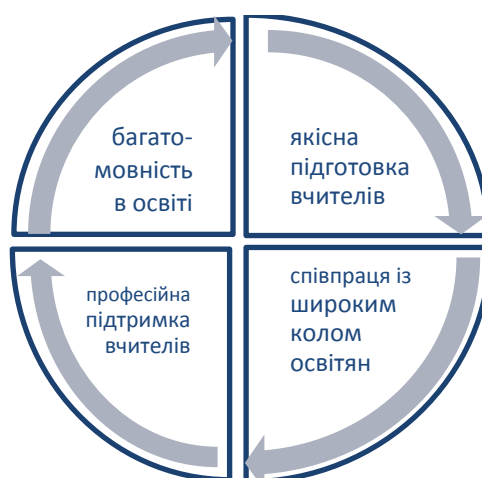


Рис. 2.5. Структурні компоненти міжнародних вимог до навчання іноземних мов

Перший сектор конкретизує функціонування засадничого положення про *орієнтування на багатомовність* та визначає заходи, що належать до сфери відповідальності органів влади, яка контролює освіту в країні, тобто традиційних Міністерств освіти, мета яких – сприяти мовному різноманіттю у

зкладах освіти, а саме:

- розвивати позитивне ставлення до мовної різноманітності, що може допомогти створити дружнє мовне середовище в освітніх закладах, де використання кількох мов буде сприйматися як збагачення можливостей для роботи з додатковими ресурсами;
- збільшувати і заохочувати усвідомлення важливості навчання іноземною мовою, розкривати освітні, пізнавальні, соціальні, міжкультурні, професійні та економічні переваги від більш широкого використання мов;
- розвивати мовну компетентність та мовну обізнаність шляхом інтегрування її у навчальні плани. Інтеграція мов та інших предметів дозволяє зробити навчання більш автентичним, що відображає реальні життєві ситуації;
- підвищувати мотивацію учнів до вивчення мов шляхом висвітлення зв'язків між змістом освіти та їхнім власним життям, з урахуванням інтересів, неформального навчання і заохоченням до участі у позакласних заходах;
- підтримувати та цінувати мовний запас учнів в школі, а також використовувати його як дидактичний ресурс для їхнього подальшого навчання;
- пропонувати у школах ширший вибір мов, який охопить не лише основні іноземні мови спілкування;
- налагодити партнерські відносини між дитячими закладами освіти та школами у прикордонних регіонах;
- надалі заохочувати школи та заклади професійно-технічної освіти до відзначення Європейського дня мов для сприяння вивченню іноземних мов та мовному різноманіттю.

Для успішного проведення вищеперелічених заходів необхідні фахівці, вимоги до яких викладено у наступному секторі. Це перелік вимог, що позитивно впливатимуть на ефективність та інновації в навчанні іноземних мов.

Отже, учителі іноземних мов повинні вміти:

- використовувати цифрові інструменти, мета яких – урізноманітнення способів навчання іноземної мови, її вивчення та оцінювання;
- розвивати критичне мислення учнів, їхню цифрову грамотність та відповідне безпечне використання технологій, що може стати важливим елементом навчання в цьому контексті;
- співпрацювати з іншими освітніми закладами, використовуючи віртуальні ресурси (eTwinning), що може дозволити здобувачам освіти вдосконалити навички володіння іноземною мовою для спілкування з однолітками з іншої країни, підготовки до навчання або роботи волонтером за кордоном;
- сприяти програмам мобільності учнів, у тому числі за допомогою програми Erasmus+, яка може стати регулярною частиною процесу навчання, а також брати участь у програмах мобільності для педагогічних працівників віртуально або реально;
- поєднувати діагностичну, формувальну та підсумкову оцінки, які можуть використовуватися вчителями, тренерами та учнями для моніторингу розвитку іноземної мови;
- залучати учнів до створення мовного портфоліо, які використовуються для відстеження прогресу, наприклад, через Європейське мовне портфоліо або Європейський мовний паспорт.

Здійснюючи огляд цих рекомендацій, можемо відзначити міцний зв'язок між організаційними та педагогічними засадами, адже вони функціонують у системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у рівних пропорціях, відповідно до міжнародних вимог. Саме завдяки цьому зв'язку вдається виокремити наступне засадниче положення про *інтернаціоналізацію*, що визначена як третій сектор, який включає вимоги до професійної підтримки вчителів іноземних мов та передбачає фахову підготовку вчителів. Хоча варто зазначити, що цей сектор включає кілька організаційних засад, зокрема

підтримку безперервного навчання вчителів іноземних мов. Відповідальність за виконання цих вимог покладена на вищі заклади освіти, адміністрації шкіл. Для ефективної роботи майбутні вчителі та вчителі-практики повинні бути забезпечені можливостями для:

- участі в програмах обміну з країнами, мову яких вони викладають, що може бути як частиною їх початкової освіти та/або подальшого професійного розвитку. Учні чи студенти, що вивчають мови, повинні мати можливості для навчання за кордоном протягом хоча би семестру для вдосконалення мовної практики;
- опанування іноземними мовами. Причому ця вимога спрямована не лише на вчителів іноземних мов, але й учителів інших предметів, аби вони могли викладати свої предмети іноземною мовою та підтримувати спрямування до багатомовності в освіті, сприяти розвитку мовної дидактики і розробити стратегії для підтримки учнів;
- співпраці з так званими мовними асистентами, в обов'язки яких входить лінгвістична підтримка у роботі програм обміну між державами-членами;
- подальшого професійного зростання, (через мережі, спільноти вчителів-практиків, масові мовні онлайн-курси, центри експертизи, спільне онлайн-навчання, спільне проведення освітніх досліджень), для того щоб бути в курсі останніх педагогічних інновацій та активно вдосконалювати їх.

Четвертий сектор визначає коло відповідальності для адміністрацій закладів освіти та керівних органів влади та містить вимоги для налагодження партнерства і зв'язків у широкому шкільному середовищі для підтримки вивчення іноземних мов. Вимоги цього сектору дають можливість виокремити організаційне засадниче положення про *підтримку партнерства між усіма учасниками освітнього процесу*. За цими вимогами заклади освіти усіх етапів навчання повинні:

- співпрацювати з батьками у питаннях підтримки навчання дітей іноземною мовою, особливо у випадках, коли діти зростають у багатомовному середовищі з більш ніж однією мовою або послуговуються вдома іншою мовою, ніж мова навчання;
- розвивати партнерство з мовними центрами / мовними лабораторіями, громадськими бібліотеками, культурними центрами чи іншими культурними об'єднаннями, університетами та дослідницькими центрами з метою створення більш привабливого навчального середовища, популяризації вивчення мов на професійному рівні (вільне володіння) та впровадження інноваційних педагогічних методик;
- об'єднувати зусилля задля створення мовних центрів із більшим переліком мов, щоб підтримувати менш популярні мови та / або мови, які не вивчаються у школі;
- співпрацювати з роботодавцями в певному регіоні або за його межами, що може допомогти визначити необхідність багатомовної компетентності у сфері професійного життя і забезпечить ефективну підтримку працевлаштування;
- заохочувати міжнаціональне партнерство між освітніми закладами прикордонних регіонів, що позитивно вплине на мобільність студентів, викладачів, тренерів та адміністративного персоналу, а також докторантів і дослідників, розширивши можливості для навчання за кордоном та роботи з інформаційними джерелами. Просування багатомовності у рамках такого міжнародного партнерства може підготувати випускників до виходу на ринок праці в обох країнах по різні боки кордону [116].

Перелік міжнародних вимог дає змогу пересвідчитися в тому, що організаційні та педагогічні засади функціонують у тісному зв'язку, сприяючи здійсненню підготовки вчителів іноземних мов більш цілісно, охоплюючи усі можливі компоненти. З перелічених вище структурних компонентів

міжнародних вимог до навчання іноземних мов, виокремлено педагогічні засади, у яких якість підготовки вчителів іноземних мов стає першочерговим завданням. Значною мірою увесь комплекс організаційно-педагогічних засад орієнтує нас у головних напрямках, за якими здійснюється процес навчання іноземних мов, та вимогах до підготовки вчителів для здійснення цієї діяльності.

Таким чином, було визначено та конкретизовано педагогічні засади підготовки вчителів іноземних мов у системі педагогічної освіти у Нідерландах, перелік яких наведено на схемі рисунку 2.6:

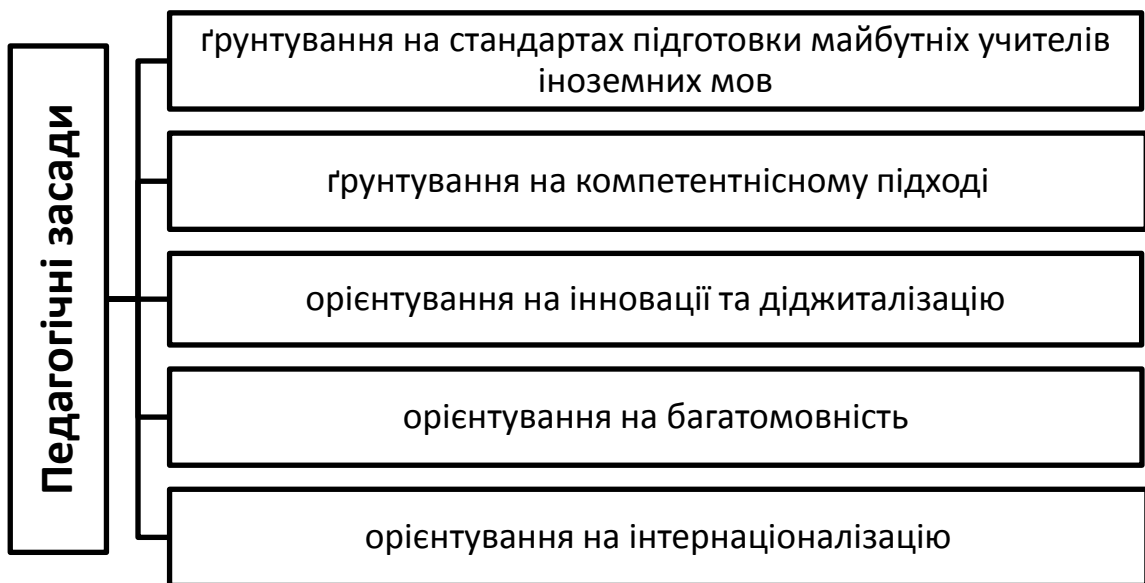


Рис. 2.6. Педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Нідерландах

Виокремлені організаційні та педагогічні засади дають можливість цілісного сприйняття всієї системи підготовки вчителів іноземних мов та особливостей її функціонування на сучасному етапі у Нідерландах. Крім того, вони дають підстави для підтвердження того факту, що освіта Нідерландів, яка активно розвивалася останніми десятиліттями, є системою, що успішно функціонує, підпорядковуючись високим освітнім стандартам якості підготовки студентів на усіх рівнях навчання – від початкового до завершального.

2.3. Професійна діяльність та підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов у Нідерландах

Успіх нідерландської системи освіти обумовлений наступністю між її етапами. Початкова шкільна система забезпечена продуманим, якісно укладеним навчальним планом, який дає можливість учням опановувати всі необхідні знання, уміння та навички, що будуть затребувані на наступному етапі навчання. Причому застосовується «вузька» академічна мобільність, яка діє на різних етапах освіти, що сприяє мінімізації помилкового вибору професії у майбутньому. Близько половини нідерландських учнів обирають напрямок професійної освіти. Крім того, понад 90 % учнів повної середньої школи у Нідерландах завершують її із професійною кваліфікацією, що є одним із найвищих показників, визначених Організацією економічної співпраці та розвитку (OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development), у результаті чого нідерландська система є однією з найефективніших у світі.

Важливим пріоритетом ефективної професійної діяльності є забезпечення міцних зв'язків не лише між ланками освіти – від дошкільної до вищої освіти, а й між здобуттям вищої освіти та працевлаштуванням. Освітня система Нідерландів як на первинному, так і на вторинному рівні функціонує таким чином, щоб мотивувати учнів на кожному етапі здобування освіти. Усі ці чинники та засади впливають не лише на процес здобуття формальної освіти, але й на безперервну освіту протягом усього професійного шляху фахівця.

Професія вчителя потребує постійного самовдосконалення, особливо вчителя іноземної мови, оскільки йому потрібна постійна практика. У зв'язку з цим необхідно забезпечити сприяння у самоосвіті та підтримці з боку відповідальних за якість освіти адміністративних чи урядових органів. Молоді фахівці після отримання вищої освіти починають учитися здійснювати покладені на них функції в їхній країні, як того очікує від них суспільство. Для цього потрібні професійні знання та навички, яких часто буває недостатньо, аби здійснювати свої обов'язки ефективно. Втім проблеми з професіоналізацією

можуть виникати не лише у недосвідчених учителів, але й у директорів закладів освіти та новаторів, які також потребують розуміння суспільних освітніх запитів. Різниця у запитах полягає у тому, що, отримавши кваліфікацію вчителя іноземних мов, новий фахівець ще немає досвіду, тому відчуває потребу у певній підтримці із методичних й організаційних питань. Фахівці ж, що вже працюють у педагогічній сфері, незважаючи та термін такої роботи, повинні час від часу підвищувати рівень своєї кваліфікації, що, головним чином, пов'язано з розвитком інформаційних, методичних та дидактичних технологій. Професійність учителя іноземних мов визначається ґрунтовними знаннями предмета, педагогічними навичками, здатністю ефективно працювати із широким колом учнів/студентів, їхніх батьків та колег, а також здатністю до безперервного розвитку та самоосвіти. Рівень професійності впливає на продуктивність, незалежно від досвіду роботи. Добре структурований і широко підтримуваний професійний рівень учителя може бути потужним механізмом для узгодження елементів, які беруть участь у розвитку його знань і навичок, і сприяє об'єктивній оцінці власного професійного зростання.

Європейський профспілковий комітет з освіти (ETUCE), задля забезпечення педагогічних закладів освіти достатньою кількістю кваліфікованих учителів та викладачів, вимагає:

- підвищити статус учителя, надаючи йому професійної автономії;
- підвищити довіру до професії вчителя;
- надавати позитивну інформацію від органів влади про професію вчителя;
- поліпшити умови праці вчителів;
- надати вчителям можливості для гарантованого професійного розвитку, у тому числі для безперервної подальшої освіти;
- забезпечити вчителю відповідну до його професійного рівня престижну зарплату та кар'єрне зростання;
- надавати підтримку з боку керівництва та мати повагу до професії вчителя;

- залучати вчителів до участі у прийнятті рішень, що впливають на умови їхньої праці [126].

Таким чином, європейська освітня організація, з одного боку, визначає перелік пріоритетних завдань, а з іншого – окреслює поле діяльності для національних міністерств освіти та стимулює їх до створення усіх необхідних умов для реалізації зазначених цілей, спрямованих на підвищення якості освіти.

Значні кроки у цьому напрямку було зроблено у країнах Європейського Союзу, серед яких і Нідерланди. Нідерландці створили таку структуру освітньої системи, яка мотивує майбутнього вчителя на кожному етапі здобування освіти, а також забезпечує міцні зв'язки між ланками освіти – від дошкільної до вищої – та з подальшим працевлаштуванням.

Системи з підбору персоналу, навчання і оплати вчителям, особливо останнім часом, мали на меті зробити професію вчителя конкурентоспроможною на ринку праці у порівнянні з іншими професіями. У багатьох країнах відповідальність за якість підготовки вчителів розділена між різними органами та установами, але у Нідерландах саме Національний уряд контролює установи, які несуть відповідальність за:

- підготовку вчителів, що працюватимуть у певному типі школи в системі;
- дотримання критеріїв для працевлаштування вчителів, встановлюючи критерії допуску кандидатів у школах;
- використання навчальної програми для вчителів закладів освіти;
- обговорення заробітної плати та умов праці із Союзом національних учителів.

Вимоги до рівня компетентності вчителів викладені в Законі про професійну освіту. Підвищення професійного рівня вчителів іноземних мов залежить від зовнішніх та внутрішніх впливів та розподілу відповідальності в організації, реалізації та контролю за професіоналізацією вчителів чи їх перепрофілюванням. Ми вже згадували про сфери відповідальності різних учасників навчального процесу, проте необхідно дослідити їхній вплив та коло

діяльності з точки зору перепідготовки педагогічних працівників у Нідерландах.

Міністерство освіти запропонувало заохочувати вчителів до підвищення їхнього професійного рівня шляхом створення належних умов та додаткових переваг після отримання наступних ступенів кваліфікацій, а також контролює обов'язкове проходження курсів підвищення кваліфікації на законодавчому рівні, адже виконавча функція здійснюється безпосередньо закладами освіти. Крім того, поширена «взаємна експертна оцінка» на національному рівні з метою здійснення спільного спостереження та надання конструктивних відгуків. Станом на 2016 рік, приблизно три чверті вчителів початкових класів та дві третини вчителів середніх шкіл підтвердили свою участь у програмах експертного оцінювання, хоча Міністерство освіти намагається охопити всіх учителів, тому до 2020 року планують залучити до участі у програмі підвищення професійного рівня усіх педагогічних працівників. Для досягнення цієї мети Міністерство фінансує загальнодержавну програму, яку очолює Освітня спілка, професійна організація вчителів, яка сприяє добровільній участі груп учителів з різних шкіл у взаємній експертній оцінці. Міністерство також фінансує заходи для стимулювання вчителів-практиків до підвищення їхніх ступенів, а з 2014 року близько п'ятої частини вчителів було залучено до отримання додаткової кваліфікації. Із 2015 року всім викладачам було надано додатковий час, фінансування та можливості для удосконалення своїх професійних навичок, що регулюється колективними трудовими угодами про підвищення кваліфікації та безперервний професійний розвиток. Ці угоди імплементують дві основні рекомендації, які були визначені Європейською освітньою радою.

Перша рекомендація полягає у підвищенні рівня сформованості професійної компетентності вчителя, зокрема і вчителя іноземних мов, на основі підтримки фахової команди закладу освіти. У деяких секторах і школах колективна співпраця – і внутрішня, і зовнішня – відбувається більш природно, ніж в інших, але вдосконалення потребують усі. Для досягнення цього Європейська Рада, по-перше, рекомендує закріпити співпрацю груп

експертного контролю у повсякденній практиці, а по-друге – більше використовувати матеріальні та нематеріальні стимули як інструменти впливу для розвитку груп експертної оцінки. Нарешті, Рада підкреслює, що вчителі та шкільні експертні групи можуть самостійно визначати можливості для способів реалізації професіоналізації вчителя. Друга рекомендація стосується підтримки від органів управління освітою різного рівня. Рада рекомендує звертати більшу увагу на потреби самого вчителя та колективу закладу освіти і, відповідно, створювати всі необхідні умови [101].

Варто зазначити, що спектр заходів підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов є надзвичайно різноманітним, з урахуванням широкого переліку педагогічних спеціальностей. У перспективному плані розвитку освіти до 2025 року «Якість у різноманітності» підкреслюється необхідність у врівноваженні цієї різноманітності та виробленні загальних вимог до курсів підвищення кваліфікації вчителів. У цьому контексті університети прикладних наук зобов'язались укласти спільний проєкт угоди, який урегулює вимоги до якості підготовки вчителів з метою підвищення їхньої кваліфікації [174, с. 66]. Саме у розмаїтті і вбачалася головна проблема у перепідготовці вчителів через відсутність чітко визначеної програми з вимогами до якісної підготовки та перепідготовки вчителів відповідних рівнів. Тому у 2006 році організації роботодавців та профспілки у секторі початкової та середньої освіти підписали добровільну угоду про професійний розвиток і підготовку персоналу, з положеннями про професійне навчання та фахову підтримку студентів, учителів-стажистів, іншого педагогічного персоналу. Починаючи з 2017 року, втілюється програма з впровадження відповідних вимог у реєстрі кваліфікованих педагогічних працівників.

Стандартизація програм підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов безпосередньо впливає на якість освіти, у чому вкрай зацікавлене нідерландське суспільство. І це закономірно, адже якість освіти, у свою чергу, багато в чому залежить від рівня викладання іноземних мов (див. рис. 2.5).



Рис. 2.7. Взаємозв'язки підвищення якості освіти

*ППКВ – Програми підвищення кваліфікації вчителів

Нідерландський уряд прагне поліпшити професійний розвиток учителів іноземних мов та перспективи кар'єрного зростання для них. У зв'язку з цим було розроблено «План дій: Учитель 2020» (Actieplan Leraar 2020 – een krachtig beger!), згідно з яким активно запроваджуються різні заходи, включаючи:

1. Грант на розвиток учителів. Цей грант дозволяє вчителям відстежувати нові можливості у курсах підготовки бакалавра або магістра в контексті постійного професійного розвитку.
2. Диверсифіковану систему посад і заробітної плати. Така система пропонує вчителям, які продовжують професійно розвиватися, перспективу підвищення, тобто призначення на більш високі посади з вищими зарплатами.
3. Реєстр учителів. Усі кваліфіковані викладачі в Нідерландах мають право на зарахування до Реєстру вчителів, де вони можуть зазначити свою кваліфікацію та діяльність, яку вони здійснюють, аби демонструвати професійний рівень та подальший розвиток [187].

Розглянемо шляхи реалізації вищезгаданих заходів. Для отримання гранту на розвиток учителя кваліфіковані вчителі, які бажають підвищити свій професійний рівень, поглибити свої спеціалізовані знання або спеціалізуватися

в додатковому напрямку, можуть подати відповідну заявку. Вони можуть використовувати його для навчання на здобуття бакалаврського або магістерського ступеня. До основних умов, яким повинен відповідати вчитель, щоб отримати право на отримання гранту, належать:

- наявність кваліфікації, що дозволяє викладання в початковій, спеціальній, середній або професійній освіті (викладачі вищої професійної освіти повинні мати принаймні ступінь бакалавра);
- можливість витратити не менше 20 % робочого часу на навчання;
- зобов'язання опрацьовувати курси, які включають не менше 15 кредитів за навчальний рік, у разі отримання гранту.

Грант професійного розвитку вчителів включає: плату за навчання окремих курсів або плату за навчання в цілому (максимум 7000 євро), а також фінансування професійного стажування – до € 350 на навчальні матеріали та подорожі.

Заявку на фінансування може подавати не лише претендент, але і роботодавець, аби забезпечити працівника під час освітньої відпустки.

Для викладачів діють докторські гранти. Докторська стипендія призначена для викладачів, наприклад, початкової, середньої та спеціальної освіти, які хочуть отримати докторський ступінь. Грант дає можливість кваліфікованим викладачам першого ступеня проходити навчання у докторантурі університету, здійснювати відповідне дослідження і писати докторську дисертацію, вільно вибираючи тематику дослідження. Викладач, який бажає подати заявку на отримання докторської стипендії, спочатку анонсує ідею дослідження, а потім, за допомогою професора, який бажає контролювати дослідження, розробляє його як пропозицію дослідження. Після цього пропозиція оцінюється Нідерландською організацією з наукових досліджень (NWO). Для викладачів, які отримують право на докторську стипендію протягом п'яти років, щотижня вивільняється два робочих дні для здійснення дослідження та наукової роботи в цілому, тобто зменшується обсяг годин викладання, проте повна зарплата зберігається. Фінансові витрати, які

при цьому виникають, бере на себе навчальний заклад із фонду, що створений урядом для цієї мети. Очевидним є факт активного стимулювання вчителів до професійного зростання на державному рівні, адже кожна навчальна посада в нідерландській системі освіти має відповідну шкалу заробітної плати. У свою чергу, додаткове фінансування з боку Міністерства освіти, культури і науки дає можливість школам запропонувати своїм викладачам кращі перспективи для розвитку їхньої кар'єри, створивши сприятливі умови для отримання вищих посад та більш високої зарплати [129].

Навчання вже вчителів-практиків є невід'ємним компонентом якісної освіти, причому на усіх її рівнях. У зв'язку з постійними змінами та інноваціями в освіті вчителі іноземних мов потребують системного періодичного навчання, що є надзвичайно важливим елементом для якості освіти. Рішення про участь у програмах підвищення рівня кваліфікації приймається вчителями добровільно, за сприяння уповноважених компетентних органів.

Фінансування такого навчання відбувається без відриву від роботи і регулюється законом. Центральний уряд платить уповноваженим органам, тобто шкільним радам державних і приватних шкіл, щорічну суму для реалізації програм підвищення кваліфікації. Так, наприклад, у 2009/2010 навчальному році, кожен педагогічний працівник мав право на додаткове фінансування на навчання у розмірі від 500 євро на рік [195, с. 18]. Щодо термінів та обсягів відповідного навчання, то у колективній трудовій угоді про середню освіту немає фіксованого відсотку часу для обов'язкового професійного розвитку. У середній освіті роботодавець і працівник укладають індивідуальні угоди про підготовку та підвищення кваліфікації в межах національної кваліфікаційної рамки та встановлених вимог до професійної компетентності.

Спеціальних закладів освіти, які б, підпорядковуючись закону, надавали освітні послуги із профілізації вчителів, не існує у нідерландській освітній галузі. Тому до цього процесу залучаються установи як державного, так і в комерційного сектору. Часто університети і коледжі вищої професійної освіти

організують курси, що проводяться у певний період для конкретної групи учасників, і отримують фінансування для цієї мети. Міністерство окреслює завдання для цих навчальних заходів, які можливо виконувати без відриву від роботи, та у деяких випадках надають школам додаткові ресурси, щоб дозволити своїм співробітникам відвідувати курси. Традиційно курси підвищення кваліфікації організуються коледжами вищої професійної освіти, які мають відділи підготовки вчителів. Іноді вони організуються у співпраці із шкільними консультативними службами, з освітніми консультативними центрами або фахівцями поза межами системи освіти. Зміст курсу і вибір закладів освіти визначається рішенням шкільної ради.

Існує багато різних форм підвищення кваліфікації. Вони включають в себе курси викладання (теоретичне навчання та/або удосконалення навичок), автономне навчання, участь у конференціях, розміщення матеріалів у галузі освіти, подальше навчання або участь у роботі шкільної консультативної служби. Кар'єрне зростання взаємопов'язане з рівнем заробітної плати вчителів, стимулюючи їх до професійного удосконалення. Для регулювання всіх відповідних заходів та підтримки професійних знань і навичок учителів було укладено «Закон про викладацьку професію», який і включає реєстр учителів. Учителі перебувають у реєстрі, якщо систематично проходять відповідні рівні професіоналізації [143, с. 6].

Нідерланди використовують «реєстр» для відстеження кваліфікації вчителів та їхнього професійного навчання. Станом на 2017 рік, участь у системі реєстрації є обов'язковою, а вчителі повинні бути кваліфікованими та відповідати вимогам професійного навчання, щоб бути у переліку зареєстрованих. Нідерландські педагогічні працівники повинні пройти 160 годин професійного навчання для підвищення кваліфікації один раз на чотири роки. Завдяки запровадженню такої вимоги вчителі отримують додаткові можливості для професійного зростання; заклади освіти, які безпосередньо реалізують процес підвищення професіоналізації та стежать за дотриманням відповідності національним стандартам формування

компетентностей учителів, мають можливість користуватися бюджетними фондами, що створюються для фінансування організації процесу професійного навчання вчителів. Зовнішні організації, такі як вищі заклади освіти, також пропонують навчання для підвищення професійного рівня викладачів. Мета цієї реформи – підняти статус педагогічної професії, сприяючи послідовності кваліфікацій та постійному професійному навчанню вчителів усіх рівнів викладання.

Загальні правила передбачають, що заклади освіти повинні регулювати здійснення тестування усіх працівників щонайменше раз на три роки для вчителів середніх шкіл та раз на чотири роки для вчителів початкових класів, але загальних вказівок щодо того, як структурувати результати таких співбесід, занадто мало. Це пов'язано з тим, що шкільні ради можуть вільно створювати власні рамки для оцінювання вчителів, а відповідальність за проведення цих оцінок покладається на керівників шкіл [165].

Освітняни, що працюють у закладах професійної освіти, мають право на 59 годин додаткового навчання та підвищення кваліфікації щорічно. Працівник, що відчуває потребу в участі у програмі підвищення кваліфікації, мусить бути готовим обґрунтувати своє бажання роботодавцеві. Крім зазначених годин, існує більше ста тренінгів, які можна проходити колективно, разом з іншими вчителями. Експертна група визначає зміст і розподіл годин серед працівників та консультації з роботодавцем [195, с. 19].

Оцінюючи усі переваги підвищення кваліфікації та умови для проходження відповідного навчання, учителі обирають шляхи кар'єрного зростання. Дослідження ОЕСД показує, що більшість учителів таки виділяють час на професійний розвиток. За 2008–2009 роки близько 90 % учителів брали участь у певній формі професійного розвитку. Середній час, витрачений на професійний розвиток, був трохи меншим за один день на місяць. Однак багато вчителів стверджували, що цього було недостатньо. Близько половини вказали, що вони б хотіли брати участь у більшій кількості навчальних заходів [117].

Нідерландські вчителі іноземних мов працюють над професійним

саморозвитком приблизно так само, як і їхні колеги в інших країнах. Але у зв'язку із здійсненням програм професійного зростання, умовно кажучи «на місцях», тобто безпосередньо у закладах освіти, де вчителі викладають предмети, цей процес часто є неофіційним. У рамках програми професійного зростання вчителі вивчають професійну літературу, розвивають співпрацю з колегами, проходять курси роботи в команді, консультують один одного і отримують зворотний відгук про свою діяльність.

Дві третини вчителів середньої школи відвідують уроки, які проводять їхні колеги, принаймні раз на рік, хоча це відбувається не регулярно. Причина – в існуванні значних відмінностей між закладами освіти, тому не дивно, що частина вчителів початкової, середньої та спеціальної освіти ніколи не відвідували занять жодного з їхніх колег, навіть, у межах однієї школи. Але навіть якщо до вчителя не приходять колеги з метою спостереження, директор має обов'язково відвідати хоча б одне заняття вчителя протягом року та залишити свій відгук. Мета таких спостережень – обмін відгуками про проведений урок задля покращення рівня викладання предмета, що дуже важливо для вчителя. Проте, результати опитування, яке нещодавно було ініційоване інспекцією освіти, показало, що вчителі дуже рідко звертають увагу на надані їм професійні відгуки [192, с. 31]. Вчителі вважають, що більш ефективною формою підвищення професійного рівня є проходження повноцінного курсу навчання для отримання наступного ступеня або робота над академічним чи науковим дослідженням.

Одним із головних напрямків, які часто обирають для підвищення кваліфікації, є покращення володіння іноземною мовою. Вчителі у Нідерландах повинні мати досить високий рівень володіння іноземною (найчастіше англійською) мовою, тому повинні поновлювати та удосконалювати власні знання та навички, незалежно від спеціалізації, адже удосконалення навичок іншомовного спілкування учителі іноземних мов потребують не менше, ніж вчителі інших предметів, а іноді навіть більше. Інтерес до курсів, що допоможуть удосконалити навички використання іноземної мови, є очевидним

завдяки опитуванню дорослого населення та статистичним даним, результати яких свідчать, що курси іноземних мов займають третє місце за популярністю, становлять (21 %) і поступаючись лише хобі (30 %) та ІКТ (33 %) [167, с. 97].

Існує ряд можливостей для навчання на мовних курсах, яке можна проходити онлайн або очно. Так, наприклад, є курси, що проводять навчання кожних три місяці тривалістю по два тижні (75 годин) та засвідчують результати навчання, надаючи учасникам сертифікати [166]. Пропонуються також лінгвістично-методичні курси, які можна проходити навіть в інших країнах за сприяння відомих освітніх програм, таких як Еразмус+, наприклад «CLIL – Content and Language Integrated Learning», зміст якого охоплює такі складові: основні принципи CLIL, планування уроків, керівництво навчальною діяльністю, використання матеріалів [103]. Але варто зазначити, що ці програми є доступними, якщо вчитель, що прагне професійного зростання, має бажання та можливість профінансувати самостійно своє навчання. Тому більшість учителів іноземних мов обирають більш традиційний спосіб підвищити свій рівень кваліфікації – шляхом здійснення ряду завдань, передбачених керівництвом закладу освіти, де вони працюють. Завдання можуть значно відрізнятися, наведемо кілька прикладів:

- відвідування уроків іноземної мови досвідченіших учителів;
- проведення власного відкритого уроку;
- участь у різного виду семінарах методичного та лінгвістичного напрямку;
- участь у конференціях;
- розробка методичних, лінгвістичних матеріалів;
- розробка та опублікування підручників, посібників;
- навчання в університетах для здобуття кваліфікації вищого ступеня або додаткової спеціальності (наприклад, учителя німецької мови, якщо попередньо претендент мав спеціальність учителя англійської мови);
- участь в онлайн-тренінгах, вебінарах тощо.

Цей перелік може налічувати додаткові заходи та діяльності, втім, через

преференції нідерландської освіти до різноманітності, визначати чітку структуру перепідготовки вчителів іноземних мов вважається не є доцільним.

Після здійснення огляду шляхів питання підвищення кваліфікації вчителями іноземних мов у Нідерландах можна зробити певні висновки. Передусім, відзначимо, що підвищення професійного рівня є надзвичайно важливим питанням не лише для належного функціонування освіти, але й для багатьох інших сфер, пов'язаних із нею. У зв'язку з цим, є очевидною роль Міністерства освіти, його співпраця із закладами освіти та відповідна фінансова підтримка, завдяки якій і здійснюється процес перепідготовки або удосконалення рівня вчителів. Освітня спілка визначила перелік функцій для програм підвищення кваліфікацій:

- усунення недоліків попередньої базової освіти. Тобто, починаючи працювати, учитель аналізує свою роботу, визначаючи прогалини у своїй підготовці, створюючи, таким чином, для себе поле діяльності з самовдосконалення та у подальшому обираючи відповідні курси з підвищення кваліфікації;
- можливість змінити або додатково здобути спеціальність. Корегування спеціальності дає можливість ефективніше реалізувати себе у професійній сфері;
- стимулювання до розвитку власних професійних навичок відповідно до змін у суспільстві. Досвідчені вчителі повинні не лише підтримувати свої знання та навички в актуальному стані, але й набувати нових, щоб зберегти свої позиції на ринку педагогічної праці;
- стимулювання до соціально-культурного та особистісного розвитку. Обов'язок вчителя – удосконалюватися не лише професійно, але й продовжувати власний розвиток як різнобічної особистості.

З цих функцій впливають рекомендації, які були запропоновані Освітньою спілкою: зміцнити сучасну освіту; дозволити зацікавленим сторонам інвестувати кошти в післядипломну освіту; зробити вищу освіту привабливою для працівників; використовувати знання та навички, отримані поза школою;

сформулювати бачення перспектив освіти для дорослих [101].

У результаті аналізу усіх перспективних планів, звітів різних владних освітніх установ можна підсумувати, що головним елементом покращення системи підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов є співпраця між урядом, міністерством, освітніми організаціями та закладами освіти. Головною ж проблемою вважають занадто велике різноманіття в освіті та тотальну свободу закладів освіти у виборі методик та практик перепідготовки чи підвищення професійного рівня вчителів. Тому здійснюється ряд заходів для певного врегулювання, які почали діяти з 2017 року, і суть їх полягає у створенні реєстру кваліфікованих учителів та їхній сертифікації. За 2018 рік помітили покращення в освітній галузі у питаннях працевлаштування. Таким чином, можна стверджувати, що освіта у Нідерландах має позитивну динаміку у змінах системи підвищення кваліфікації вчителів у цілому та іноземних мов зокрема.

Висновки до другого розділу

У другому розділі виокремлено та схарактеризовано організаційні та педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов; проаналізовано зміст програми підготовки та здійснено огляд додаткових можливостей для підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов у контексті реалізації професійної діяльності.

Здійснено дослідження особливостей організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти Нідерландів у контексті виокремлення та конкретизації організаційних та педагогічних засад. Укладено перелік організаційних засад підготовки майбутніх учителів іноземних мов, серед яких: відповідність їхньої підготовки міжнародним вимогам (узагальнення міжнародних, європейських та національних кваліфікаційних рамок з метою конкретизації вимог для підготовки вчителів іноземних мов); орієнтування на популяризацію професії вчителя іноземних

мов (визначення основних елементів політики, спрямованої на підвищення статусу вчителів іноземних мов); орієнтування на професійні профілі вчителів іноземних мов (визначення відповідальності вчителів та органів управління за якість професійної діяльності шляхом розробки професійних стандартів та професійного реєстру); орієнтування на децентралізацію в педагогічній освіті (збільшення автономії у менеджменті й організації навчального процесу у нідерландських закладах освіти); надання альтернативи в отриманні освіти вчителями іноземних мов завдяки її гнучкості та мобільності (дослідження можливостей для отримання освіти майбутніми вчителями іноземних мов); підтримка безперервної освіти (визначення шляхів підвищення професійної кваліфікації вчителів іноземних мов); відповідність отриманої кваліфікації етапу освіти для здійснення професійної діяльності (з'ясування типів кваліфікацій та особливостей їх отримання для викладання іноземної мови у відповідних закладах освіти); орієнтування на освітнє партнерство (налагодження професійних зв'язків для взаємовигідної співпраці між учителями іноземних мов та іншими учасниками освітньої діяльності).

У процесі визначення організаційних засад проаналізовано загальноєвропейські вимоги до професії педагога, зокрема, вчителя іноземних мов, що дало можливість дослідити ключові компоненти професії (знання, уміння, компетентності (професійна та особистісна)), визначено етапи створення переліку міжнародних вимог до якості кваліфікацій фахівців (поява загальної кваліфікаційної рамки, створення Європейської кваліфікаційної рамки, укладання переліку вимог до вчителів іноземних мов). З'ясовано, що майбутні вчителі іноземних мов мають широке коло інших освітніх можливостей, серед яких – вибір додаткових спеціальностей, участь у міжнародних програмах обміну, академічну мобільність та гнучкість самого процесу навчання, навчання у малочисельних групах, можливість індивідуальної роботи з викладачами, академічна автономія. Для роботи в школах учителі іноземних мов мають отримати бакалаврський ступінь першого (початкова школа) або другого (середня та професійна школи) рівня кваліфікації; для викладачів

університетів необхідна базова кваліфікація викладання (Basiskwalificatie onderwijs, ВКО), яка є обов'язковою або кваліфікація старшого викладача (Senior kwalificatie Onderwijs, SKO) для викладачів-дослідників (доцентів).

Виокремлено педагогічні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов у системі педагогічної освіти Нідерландів, серед яких: ґрунтування на стандартах підготовки майбутніх учителів іноземних мов (огляд переліку стандартів підготовки вчителів іноземних мов (загальні, спеціальні, професійні) та визначення базових секцій професійних стандартів (професійні цінності та якості; професійні знання та вміння; професійні навички)); ґрунтування на компетентнісному підході (визначення ключових компетентностей майбутнього вчителя іноземних мов – міжособистісної, педагогічної, методичної, організаційної, компетентність співпраці з колегами, компетентність співпраці з іншими учасниками освітнього процесу, компетентність безперервного професійного зростання); орієнтування на інновації та діджиталізацію (стимулювання до використання інноваційних та інформаційних технологій у процесі навчання іноземних мов); орієнтування на багатомовність (визначення заходів, за які відповідають органи управління, спрямовані на мовне різноманіття в освіті); орієнтування на інтернаціоналізацію (надання професійної підтримки вчителям іноземних мов, які працюють з широким колом здобувачів освіти, представників інших країн, що передбачає відповідну фахову підготовку).

При виокремленні педагогічних засад з'ясовано, що професійні стандарти визначають чітко окреслені очікування ефективності педагогічної діяльності в іншомовній освітній сфері; надають можливість учителям та викладачам визначити напрями для власного професійного розвитку; визначають національний орієнтир для закладів освіти. Схарактеризовано структурні компоненти міжнародних вимог до навчання іноземних мов: багатомовність в освіті; якісна підготовка вчителів; професійна підтримка вчителів; співпраця з широким колом освітян, які дали змогу виявити міцні зв'язки між організаційними та педагогічними засадами на рівні засадничих положень:

підтримки безперервного навчання вчителів іноземних мов та партнерства між усіма учасниками освітнього процесу.

Визначено, що якість освіти залежить від рівня викладання іноземної мови та взаємопов'язана зі стандартизацією програм підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов. Учителі іноземних мов мають проходити курси підвищення кваліфікації кожні чотири роки, самостійно обираючи спосіб, мету, зміст підвищення професійного рівня та узгоджуючи професійні потреби з експертною групою закладу освіти, у якому здійснюють професійну діяльність. Визначено ряд можливостей для підвищення кваліфікації вчителя іноземних мов: пройти курс на базі закладу освіти, де працює, відвідуючи заняття досвідчених колег та здійснивши ряд заходів, передбачених експертною групою закладу; пройти курс навчання в одному із закладів вищої освіти, обравши потрібні спеціальності; пройти онлайн навчання, використовуючи рекомендовані ресурси; взяти участь у міжнародних проєктах та програмах. З'ясовано, що освіта вчителів іноземних мов у Нідерландах відповідає міжнародним вимогам підготовки педагогічних працівників, здійснюється на основі закладів вищої освіти на належному професійному рівні, формуючи ряд ключових для вчителів іноземних мов компетентностей та стимулюючи до постійного безперервного професійного зростання, надаючи широкий спектр заходів підтримки.

Основні наукові положення другого розділу дисертаційної роботи висвітлено в опублікованих працях автора: [40; 41; 42; 45; 46; 47; 148].

РОЗДІЛ 3.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІДЕРЛАНДІВ ТА УКРАЇНИ

3.1. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у закладах вищої освіти України

Нині українська освіта перебуває в активній фазі реформ, і хоча головним чином, вони спрямовані на НУШ (Нову українську школу), вони торкаються і підготовки вчителів. Говорячи про новації у педагогічній освіті вчителів, варто звернути особливу увагу на Концепцію розвитку педагогічної освіти, затверджену Міністерством освіти і науки України у липні 2018 року, що містить план заходів на 2017–2029 роки. Згідно з планом буде запроваджено Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 року за № 903) з метою вдосконалення системи педагогічної освіти для підготовки педагогічних працівників та становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів [75].

Потреба у зміні підходів до професійної підготовки вчителів іноземних мов особливо гостро постає зараз, коли, з одного боку, Україна прагне стати частиною європейської спільноти, а з іншого – мусить швидко адаптуватися до нових викликів, пов'язаних із сучасним розвитком суспільства, прогресом технологій та значними змінами у структурі ринку праці. Реформування української освіти та зміни, які відбуваються як наслідок дають змогу виокремити низку тенденцій, серед яких:

- зміна традиційних поглядів на педагогічну освіту;
- удосконалення педагогічної інтернатури;
- зміна умов для підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов;
- упровадження компетентнісного, особистісно-зорієнтованого підходів

- у педагогічній освіті;
- зміни у викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти;
 - запровадження нових, альтернативних програм підготовки майбутніх учителів іноземних мов;
 - необхідність співпраці між учителями, викладачами іноземної мови, студентами, адміністраціями закладів освіти.

Тенденція щодо зміни традиційних поглядів на педагогічну освіту зумовлена встановленням компетентнісних пріоритетів у вимогах до якості підготовки майбутніх учителів іноземних мов. У концепції розвитку педагогічної освіти визначено ряд проблем, що гальмували розвиток української педагогічної освіти останнім часом; серед них – незадовільний стан міжпрофесійних комунікацій, недостатній розвиток інтеграційних процесів у суміжних галузях науки. Крім зазначених, є ще один недолік – слабкий взаємозв'язок між етапами освіти та між закладами освіти як головним місцем роботи вчителів.

Суспільство розвивається настільки стрімко, що володіння компетентностями випереджає за значущістю володіння знаннями. Тому базова освіта є лише початковим відліком безперервного професійного зростання, яке забезпечується не лише закладами освіти, але й школами професійного зростання, онлайн-курсами, програмами мобільності тощо. Адже високий рівень академічних знань, здобутих протягом навчання у вищому педагогічному закладі, не гарантує успішної реалізації випускника у професійній діяльності.

Варто розмежовувати освітню і професійну кваліфікацію педагогічного працівника. Освітня кваліфікація – це зона відповідальності освітніх органів влади, закладів та здобувача освіти, тоді як професійна кваліфікація передбачає зміну функції всіх учасників навчального процесу, які з площини базової освіти переходять у площину підвищення професійної кваліфікації.

В умовах євроінтеграційних процесів і реалізації у вітчизняній системі освіти Болонської конвенції відбувається трансформація професійної підготовки

вчителя іноземних мов на рівні додаткових освітніх можливостей, які передбачають отримання широкої кваліфікації, тобто можливість викладати кілька іноземних мов у подальшій професійній діяльності. До програм підготовки вчителів іноземних мов входять такі компоненти: психолого-педагогічна підготовка, підготовка із предметної спеціальності (іноземної мови), включно з методикою її навчання, використанням інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій і педагогічної практики.

Варто зазначити також напрями, за якими має здійснюватися професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов в Україні у контексті вимог Болонського процесу. Дослідницею В. Безлюдною визначено такі:

- соціально-культурний;
- професійний;
- методичний;
- суб'єктно-особистісний [6, с. 322].

Зазначені вище компоненти та напрями можна вважати змістовим наповненням процесу формування фахівця з іноземної мови, який здійснюється протягом усієї його кар'єри і поділяється на три основних етапи: базову освіту; педагогічну інтернатуру; безперервний професійний розвиток. Учитель іноземних мов здобуває базову освіту на рівні бакалавра або магістра, здебільшого у вищих педагогічних закладах або у закладах вищої освіти, які мають відповідні спеціальності. Загальна кількість університетів, академій, інститутів в Україні, які здійснюють підготовку фахівців за спеціальностями галузі знань 01 «Освіта» (011 «Освітні, педагогічні науки», 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», 016 «Спеціальна освіта», 017 «Фізична культура і спорт») на 2016/2017 навчальний рік складала 108, у 2017/2018 навчальному році ця кількість зросла до 111. Із цього переліку 58 університетів та 12 інших закладів вищої освіти (академії, інститути) готують учителів для середніх шкіл за предметними спеціальностями, серед яких є й іноземні мови [69, с. 171].

Тенденція щодо удосконалення педагогічної інтернатури пов'язана з періодом адаптації нового вчителя у професійній діяльності, який супроводжується комплексом спеціальних заходів, що сприяють входженню працівника у професію. Передусім, учителю надають будь-яку допомогу як на методичному, так і на академічному рівні з боку адміністрація закладів освіти та досвідчені колеги. Учитель-початківець мусить ретельно готуватися до уроків чи занять, узгоджуючи свою роботу з ментором, якого призначає директор школи, зазвичай це досвідчений вчитель. Ментор може також відвідувати уроки молодого вчителя з метою визначення недоліків у здійсненні його професійної діяльності для їх подальшого усунення.

Безперервний професійний розвиток учителя, передбачає періодичне проходження курсів підвищення кваліфікації, які ще називаються «атестація». При цьому вчитель може або підтвердити уже надану йому кваліфікацію, або підвищити її. На підвищення кваліфікації в Україні встановлено норму – 150 годин на 5 років. Проте результати останніх досліджень показали, що освітяни вважають цю кількість годин недостатньою. Але цей обсяг нарешті зафіксовано законодавчо та буде оплачуватися. Важливо, що донині вчителі проходили курси один раз на 5 років, хоча, за бажання вчителя, переатестацію можна було пройти достроково, але не раніше ніж через два роки після попередньої. Проте, згідно з новими вимогами, треба буде кожного року брати певну кількість годин для підвищення кваліфікації. А ось прийти раз на 5 років і взяти курс на 150 годин буде неможливо [100]. Щодо місця здійснення підвищення кваліфікації, то ще донедавна єдиним визначеним державою способом було навчання протягом певного періоду в інститутах післядипломної освіти, які проводили навчання кілька разів на рік, пропонуючи очне відвідування занять та різні форми контролю. З 2019 року програму із проведення курсів підвищення кваліфікації можуть здійснювати вищі заклади освіти та інші організації, які пройшли процедуру ліцензування для цієї діяльності. Таким чином, окреслено тенденцію щодо впровадження нових умов

підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов, яка характеризується розширенням вибору тематики курсів та місць проходження курсу професійної підготовки вчителя іноземних мов.

У таблиці 3.1. наведено кваліфікаційні рівні вчителів в Україні, які можуть мати вчителі іноземних мов.

Таблиця 3.1

Перелік кваліфікаційних категорій педагогічних працівників в Україні

Кваліфікаційна категорія	Попередньо присвоєна категорія	Вимоги, які підтверджують надання категорії
«Спеціаліст»	Випускник закладу вищої освіти	демонструють професійну компетентність, забезпечують нормативні рівні і стандарти навчання й виховання
«Спеціаліст другої категорії»	«Спеціаліст»	проявляють достатній рівень професіоналізму, використовують сучасні форми і методи навчання та виховання, досягли вагомих результатів у педагогічній діяльності
«Спеціаліст першої категорії»	«Спеціаліст другої категорії»	виявляють ґрунтовний рівень професіоналізму, добре володіють ефективними формами і методами педагогічної діяльності, досягли значних результатів у вирішенні навчально-виховних завдань
«Спеціаліст вищої категорії»	«Спеціаліст першої категорії»	виявляють високий рівень професіоналізму, ініціативи, творчості, досконало володіють ефективними формами і методами організації навчально-виховного процесу, забезпечують високу результативність, якість праці

*Таблицю побудовано автором на основі джерела [3].

Крім кваліфікаційних категорій, в українській педагогічній професії діють педагогічні звання. Серед значного переліку вчителі іноземних мов можуть носити звання «Старший вчитель», «Учитель-методист», якщо вони працюють у середній освіті, та «Старший викладач» та «Викладач-методист», якщо педагогічні працівники працюють у вищій освіті (див. таблиця 3.2).

**Перелік педагогічних звань
учителів іноземних мов в Україні**

Педагогічне звання	Наявність попередньо присвоєної категорії	Вимоги, які підтверджують надання звання
«Старший учитель» «Старший викладач»	“спеціаліст вищої категорії” чи “спеціаліст першої категорії”, базова вища або неповна вища педагогічна освіта, – наявність найвищого тарифного розряду та стажу педагогічної діяльності не менше як 8 років	високий професіоналізм у роботі; систематичне використання передового педагогічного досвіду; активна участь у поширенні педагогічного досвіду, надання практичної допомоги іншим педагогічним працівникам
«Учитель-методист» «Викладач-методист»	«спеціаліст вищої категорії»	високі показники у роботі; здійснення науково-методичної і науково-дослідної діяльності; наявність власних методичних розробок, які пройшли апробацію та схвалені науково-методичними установами або професійними об'єднаннями викладачів закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації, закладів післядипломної освіти

*Таблиця побудована автором на основі джерела [77].

До безперервного професійного розвитку також включено добровільну сертифікацію, що поступово запроваджується для підвищення кваліфікації вчителів. У жовтні 2019 року вперше було здійснено ЗНО для вчителів початкової школи, успішні результати якого дають змогу пройти сертифікацію та отримати додаткову надбавку до заробітної плати. Усі три компоненти професійного становлення вчителя іноземних мов є важливими та взаємозалежними. Нашу увагу найбільше привертає саме професійна підготовка вчителя іноземних мов в освітніх закладах України.

Якість такої підготовки має відповідати суспільним запитам, сформульованим у стандартах освіти, де враховано світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів. Міжнародні стандарти, що були висвітлені у попередньому розділі, окреслили

рівень, до якого мусить прагнути Україна у підготовці педагогічних працівників. Рух у напрямку наближення до цих стандартів здійснюється, проте існує ряд перешкод, головною з яких є дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та наявною системою педагогічної освіти, а також рівнем готовності та спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні [75].

У Концепції розвитку педагогічної освіти визначено основні чинники, що призвели до виникнення такого дисбалансу. Варто зазначити саме ті, які негативно впливають на підготовку майбутніх учителів іноземних мов, і проаналізувати зокрема:

1. Незадовільний рівень оплати праці, зниження соціального статусу, можливостей і мотивації до діяльності та професійного розвитку педагогічних працівників. Опанувавши іноземні мови навіть за педагогічними спеціальностями, успішні випускники працевлаштовуються не у школи, а у більш фінансово привабливі місця роботи, тоді як до шкіл потрапляють учителі з посередньою підготовкою або дійсно ті, хто вбачає у педагогічній діяльності своє покликання.

2. Застарілі зміст, структура, стандарти та методики (технології) навчання в системі педагогічної освіти, які не забезпечують майбутнім педагогам можливості для оволодіння компетентнісним підходом та сучасними ефективними інструментами педагогічної праці. Вищі заклади освіти, підпорядковуючись Міністерству освіти та отримуючи від нього стандарти, навчальні плани, слідуючи традиціям академічної освіти, не мають достатньої свободи у здійсненні підготовки вчителів, а відповідно, недостатньо швидко реагують на зміни. Хоча є і позитивні зрушення, про які йтиметься трохи згодом і які безпосередньо стосуються підготовки вчителів англійської мови.

3. Недостатня ресурсна підтримка професійної діяльності педагогічних працівників, відсутність експериментально-лабораторної бази та обладнання,

недостатнє оснащення новітнім прикладним програмним забезпеченням (цифровими комплексами), сучасною комп'ютерною та мультимедійною технікою. Через брак фінансування освіти вчителі у школах забезпечені технічними засобами на досить низькому рівні. Зазвичай школи мають комп'ютерні класи з доступом до Інтернету у містах та опорних школах, проте їх кількість недостатня, і провести урок іноземної мови з постійним його використанням практично неможливо, а єдиним технічним засобом для вчителя є ноутбук або один комп'ютер, яким може користуватися лише вчитель для демонстрації матеріалів. Щодо закладів вищої освіти, то вони значною мірою залежать від фінансування закладу.

4. Невідповідні сучасним вимогам умови науково-педагогічної (педагогічної) діяльності та склад працівників закладів педагогічної освіти, які здебільшого не можуть забезпечити підготовку педагогічних працівників для роботи в умовах прискореної модернізації змісту освіти та методів навчання. Викладачі вищої освіти, готуючи фахівців, мають випереджати час, прогнозувати зміни і швидко на них реагувати. Постійні зміни та пошук нових ефективних підходів має бути пріоритетним напрямком викладацької діяльності. Натомість відсутність колаборації між закладами освіти та брак зв'язків між університетами стримує реформування ЗВО.

5. Відірваність від практичних освітянських потреб, недостатній рівень аналітичності, доказовості та добросовісності досліджень у галузі педагогічних наук, що ускладнює їх використання у ролі наукової основи освітнього процесу. Ефективний рух уперед неможливий без аналізу попередніх досягнень, дослідження з якості освіти почали проводитися лише останнім часом, серед яких участь України з 2016 року у міжнародному індикаторі оцінювання учнів PISA, що перевіряє математичну, природничу та гуманітарну (на рівні навичок читання) компетентності. Крім того, варто зазначити участь України з 2018 року у ще одному індикаторі якості освіти – TALIS (Міжнародний огляд викладання та навчання). Проте результати ще опрацьовуються, відповідно зрушення варто очікувати згодом.

6. Неефективність профорієнтаційної роботи, відсутність комплексу заходів професійного педагогічного та психологічного відбору майбутніх здобувачів педагогічного фаху. Проблема полягає у тому, що часто абітурієнти нехтують вибором спеціальності за покликанням, обираючи, на їхній погляд, перспективніший напрямок підготовки, критично не оцінюючи власні можливості, у результаті чого держава отримує посереднього фахівця, не вмотивованого для саморозвитку, який ще до початку роботи у школі вже може мати негативне ставлення до неї.

7. Відсутність дієвої координації між закладами педагогічної освіти, місцевою владою та роботодавцями в частині змісту освітнього процесу та практичної підготовки здобувачів освіти. Зв'язки між закладами освіти дуже слабкі. Хоча педагогічна практика, передбачена програмою підготовки вчителя іноземних мов, сприяє налагодженню співпраці між школами та закладами вищої освіти, проте її замало. Немає чіткого бачення директорів шкіл, батьків, зрештою, учнів щодо того, яким має бути висококваліфікований учитель іноземних мов [75].

У підсумку варто зазначити, що недостатній рівень якісної підготовки вчителів зумовлений низькою мотивацією до навчання та практичного використання новітніх методик (технологій) навчання студентами відповідної спеціальності; недостатньою довірою суспільства до професії вчителя; зниженням суспільного престижу педагогічної праці. Тому вкрай необхідні кардинальні зміни як у підготовці вчителів іноземних мов, так і в підвищенні кваліфікації вчителів, що вже працюють.

Освітня реформа здійснюється комплексно та регулює дії за трьома напрямами: розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін; трансформація вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями; визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників [75]. Ці напрями повністю збігаються з базовими компонентами підготовки

фахівця, які вже були описані у нашій праці.

У контексті трансформацій вищої та фахової передвищої освіти передбачаються зміни у вимогах до підготовки вчителів іноземних мов, з урахуванням тенденції щодо впровадження компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходу в педагогічній освіті. Увагу головним чином акцентуються на формуванні в учителів загальних та професійних компетентностей, що у подальшому дасть можливість формувати необхідні компетентності в учнів. Для ефективного навчального процесу необхідно, щоб опанували учителі новітні педагогічні та методичні технології, у тому числі з використанням елементів інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій. Ще однією умовою якісної підготовки вчителів іноземних мов є забезпечення практичної підготовки шляхом неперервної педагогічної практики студентів на базі закладів освіти відповідних рівнів та етапів навчання.

У рамках загальної освітньої реформи було переглянуто статус іноземних мов в освіті та визначено пріоритети у їх вивченні. У зв'язку з цим до 2023 року Міністерство освіти і науки України має на меті запровадити нові вимоги до володіння іноземною мовою здобувачами бакалаврського та магістерського ступенів, створюючи головну мотивацію для усіх студентів будь-яких спеціальностей до вивчення іноземних мов.

У проєкті «Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти» визначено низку стратегій та ініціатив щодо рівня володіння іноземними мовами, мету концепції, її дії та рекомендації до їх виконання. Хоча пріоритет у концепції надається саме англійській мові, тим не менше абітурієнти також матимуть право підтвердити свій рівень B1 чи B2 і з іншої іноземної мови за власним вибором. Метою посиленого вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти є бажання створити можливості для культурного, освітнього та професійного розвитку і процвітання кожного громадянина, сприяти інтеграції та економічному зростанню закладів вищої освіти, підвищити якість освітніх послуг у сфері вищої освіти України, сприяти реалізації європейських та глобальних прагнень України та її економічному

зростанню [55].

Оцінивши переваги реформування початкової школи та здійснивши заходи щодо підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов у рамках проекту «Нова українська школа», держава має на меті й надалі просувати реформаторський рух в освіті. Таким чином, наступна тенденція пов'язана зі змінами у викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти. Згаданим проектом ініціюється встановлення певного рівня володіння іноземними мовами для вступників ступеня бакалавра – B1 та магістра – B2. Рівень володіння іноземною мовою на рівні B2 є вимогою і для вступу в аспірантуру, тобто науковці, незалежно від галузі, у якій вони працюють, повинні мати рівень з іноземної мови, не нижчий ніж B2.

Помилково вважати, що ці зміни торкнуться лише ланки вищої освіти. За цією встановленою планкою школярі старших класів вже мають готуватися, аби досягти рівня B1. Для цього держава ініціює зміни на рівні різних етапів навчання: збільшення годин для вивчення англійської мови у школі, а також організацію безкоштовних мовних курсів та інтенсивів для вступників, які не покажуть визначений рівень володіння мови при вступі у закладах вищої освіти. Оскільки володіння англійською мовою на рівні, не меншому за B1 та B2, стане обов'язковою умовою для вступу у магістратуру, запропоновано частину профільних дисциплін зробити англійськими та проводити регулярні «скринінги знань», зокрема, запровадити обов'язкове ЗНО з іноземної мови як випускний іспит бакалаврату. У 2018–2019 навчальному році вже було проведено пробне зовнішнє тестування для студентів окремих спеціальностей, яке було спрямоване на виявлення головних перешкод у здійсненні такої форми контролю та їх усунення при повноцінному його введенні.

Для ефективного впровадження цього етапу реформи Міністерством освіти та науки України визначено ряд рекомендацій:

- університетам переглянути та, де це необхідно, збільшити кількість годин, виділених на курси ESP (англійської мови професійного спрямування);
- забезпечити більш ефективну координацію ЕМІ (фахових дисциплін

- англійською мовою) в середині закладів;
- покращити у закладах підтримку викладачів ЕМІ, включаючи підвищення кваліфікації з англійської мови;
 - запровадити нові форми спільного професійного розвитку, що відповідає потребам викладачів як в ESP, так і в ЕМІ;
 - перевіряти володіння англійської мови студентами перед тим, як вони відвідують лекції англійською мовою;
 - забезпечити додаткову підготовку викладачів англійської мови професійного спрямування та завідувачів кафедр іноземних мов з питань оцінювання мовної компетентності;
 - переглянути зміст професійного розвитку викладачів як в ESP, так і в ЕМІ, зокрема забезпечити формування педагогічних навичок [55].

Дотримання зазначених рекомендацій створить сприятливі умови для втілення проєкту в освітній процес та матиме позитивний вплив на підвищення якості підготовки вчителів іноземних мов. Адже до 2025 року підвищити рівень володіння англійською мовою мусять і вступники, і викладачі вищих закладів освіти з метою повноцінної участі в освітньому, науковому та професійному житті як на національному, так і на міжнародному рівні. Англійська мова вже давно стала міжнародною у галузі науки, тому студенти та викладачі повинні мати не лише можливість, але й здатність працювати з іншомовними джерелами для власного професійного розвитку, розширюючи доступ до різних ресурсів.

Зростання інтересу до вивчення іноземних мов, збільшення годин у закладах освіти на їх вивчення, запровадження мовних курсів збільшує додатковий попит на вчителів та викладачів іноземних мов, а поставлена планка змусить підвищити якість їхнього викладання, таким чином, сприятиме професійному зростанню фахівців. У зв'язку з цим спостерігається тенденція до запровадження нових, альтернативних програм підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Певні заходи щодо змін до методологічних підходів вже відбулися і дали неочікувано високі результати.

Міністерство освіти і науки України дуже тісно співпрацює з Британською Радою, як і більшість європейських країн, тому надає можливості

для реалізації нових пілотних проєктів. На особливу увагу заслуговує проєкт «Шкільний учитель нового покоління» (New generation school teacher), який було розпочато у березні 2013 році на базі десяти університетів України, серед яких і Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. До складу команди розробників програми проєкту в університеті ввійшли: к.п.н., професор кафедри іноземних мов Оксана Заболотна; к.п.н., доцент кафедри англійської мови та методики її навчання Алла Гембарук; к.п.н., доцент кафедри англійської мови та методики її навчання Олена Бевз. Керівником спільного з Міністерством освіти проєкту «Шкільний учитель нового покоління» в Україні стала менеджер проєктів Британської Ради, Вікторія Іваніщева. Для успішної реалізації проєкту було здійснено перепідготовку викладацького складу, залученого до викладання методики. Було проведено навчання протягом п'яти років у зимових і літніх школах, під час яких апробувались розроблені матеріали та методики як тренерами, так і учасниками, які мали змогу відчути себе на місці студентів, що проходять нову програму. Таким чином, було створено потужну команду активних реформаторів у галузі освіти та налагоджено співпрацю із провідними міжнародними організаціями, передусім, із Британською Радою.

Рушійною силою для започаткування нової програми підготовки став громадський інтерес до підвищення якості навчання викладачів іноземної мови, зумовлений недостатньою методичною підготовкою. Вікторія Іваніщева обґрунтувала необхідність змін у підготовці вчителів іноземних мов результатами допроєктного дослідження, яке показало, що лише 4 відсотки було відведено на методичну підготовку майбутніх учителів у стандартних програмах, що є надзвичайно недостатньо для кваліфікованого фахівця [83]. Таким чином, запит суспільства передував ініціативам органів влади, які пізніше відреагували відповідними реформами у напрямку розвитку педагогічної освіти. Метою проєкту було визначено впровадження змін до підготовки вчителів іноземних мов на рівні ступеня «бакалавр» в Україні. Тобто ще у 2013 році було розпочато роботу із трансформацій у педагогічній

освіті у питаннях підготовки вчителів іноземних мов. Варто зазначити, що насправді 2013 рік став лише початком підготовки до запровадження нової програми, яке повноцінно відбулося у вересні 2016 року. Програма передбачала використання нових стандартів середньої освіти та розробку навчальних програм, які зорієнтовані на компетентнісний підхід, що сприяє впровадженню нового Закону про вищу освіту. У рамках програми підготовки вчителів іноземних мов визначено ряд дисциплін, опановуючи які, студенти бакалаврату вивчають першу іноземну мову (англійську) протягом першого року навчання, та другу – починаючи з наступного (другого) року навчання. Але головною особливістю програми стала кардинальна зміна дисципліни «Методика навчання англійської мови», яка вводиться на другому році підготовки та триває до завершення навчання, тобто до четвертого курсу включно. Фактично, вперше предмет педагогічного циклу підготовки викладається лише англійською мовою. Говорячи про традиційну педагогічну освіту вчителя іноземної мови, зазвичай згадується короткий курс методики навчання англійської мови, який складався з курсу лекцій та семінарів та тривав протягом одного чи двох семестрів. За результатами такого навчання студенти здебільшого знали теорію, але мали дуже примарне уявлення про її реалізацію на практиці, тому, відвідуючи педагогічну практику у школі, часто проводили уроки за прикладом учителя, а не за методикою, яку вони вивчили. І навіть якщо вводилися певні новаторські технології, зв'язки між знанням і вмінням не встановлювались. У зв'язку з цим кількість годин, відведених на методику, зросла із 4 % до 25 %, яка в академічних годинах становила від 54/108 одиниць до 660 годин на підготовку вчителя іноземної мови, які присвячені виключно методиці, це більше ніж у шість разів [83].

Нова дисципліна з методики настільки відрізняється від традиційної, що із спільного у них хіба що назва. Нова програма, за якою навчаються майбутні вчителі англійської, складається з 21 модуля, які відповідають європейським стандартам освіти, деякі з яких є абсолютно інноваційними для української вищої школи. Оскільки основна мета нової програми полягає у формуванні

комунікативної компетентності, уся програма викладається іноземною мовою. Але унікальність предмета полягає не лише у його викладанні іноземною мовою і не в обсязі годин, який було значно збільшено. Справа у тому, що, здавалося б, теоретична дисципліна практично не має лекцій у традиційному їх вигляді – усі заняття практичні. І це, певним чином, революція у стандартній педагогічній освіті. Тобто компетентнісний підхід формується, апробується і реалізується вже під час практичних занять із теорії. Студенти мають змогу вчити методичні чи дидактичні технології, беручи активну участь у їх здійсненні.

Життя людини XXI століття неможливе без користування інформаційно-комунікаційними технологіями. Тому компонент використання ІКТ у процесі навчання іноземної мови представлений в кожному змістовному модулі програми. Фактично вся програма на кожному занятті передбачає використання цифрових технологій у тому чи іншому вигляді. Сильною стороною програми є її змістове охоплення та формування таких компетентностей, як навчання впродовж життя, загальна культурна компетентність, планування професійного розвитку та життя у громадянському суспільстві. Програмою для вчителя XXI століття її робить наявність модулів, що передбачають розвиток компетентностей навчання іноземної мови учнів з особливими освітніми потребами, дітей молодшого шкільного віку тощо [5].

Зміни торкнулися також і педагогічної практики, адже методика тісно пов'язана із практикою у школі. Перший вид практики починається вже у третьому семестрі з керованого спостереження. У третьому та четвертому семестрі студенти спостерігають за роботою вчителя в класі мінімум один раз на два тижні. Вони зіставляють ці спостереження зі своїми матеріалами з методики навчання іноземних мов, адже теми модулів пов'язані з матеріалами практики. П'ятий – сьомий семестри спрямовані на роботу студента як асистента вчителя, тобто на мікронавчання, яке відбувається один раз на тиждень. З восьмого семестру студент у ролі практиканта самостійно проводить заняття у школі. Особливістю є те, що завдання практики розроблені таким чином, щоб студенти могли спостерігати та здійснювати саме ті заходи

чи форми роботи, які вони попередньо опрацювали на заняттях з методики. Фактично методика навчання англійської мови разом із педагогічною практикою створюють комплекс, який дає можливість охопити дидактичні та методичні поняття цілісно та у повному обсязі.

Головними пріоритетами викладання методики є:

- інтерактивні форми навчання, уникнення традиційних лекцій;
- перехід від педагогоцентризму до студентоцентризму;
- перехід від перевірки теоретичних знань до перевірки вмінь;
- розвиток автономії студентів;
- акцент на організації уроку, усвідомленні ролі вчителя й учнів у класі;
- вміння ефективно організувати роботу учнів відповідно до їхніх стилів учіння та здібностей;
- аналіз помилок, рефлексія;
- написання та захист кваліфікаційної роботи майбутнього вчителя іноземної мови, яка базується не на теоретичній темі, а на роботі в школі під час практики.

Усі ці пріоритети дублюють рекомендації, що були викладені у проєкті «Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти», підтверджуючи доцільність та ефективність змін у підготовці вчителів іноземних мов, а також відповідають міжнародним вимогам.

Важливо, що змістовні модулі цієї програми можуть бути використані для підготовки фахівців із викладання будь-якої мови, адже нова програма передає загальні цінності вчителя іноземної мови XXI століття. Кожен модуль нової програми має дуже чіткі результати учіння. Вони відображають як предметні компетентності, так і загально-ціннісні життєві компетентності. На основі цих компетентностей, що протягом чотирьох років формуються у студентів, було складено профіль учителя іноземної мови. Він містить такі складові: «Розуміння учнів», «Планування уроків та навчальних курсів», «Організація уроку», «Оцінювання навчальних досягнень учнів», «Знання предмета «Англійська мова», «Знання предмета «Методика навчання іноземної мови»,

«Керування власним професійним розвитком». Найголовніше, що у профілі немає імперативу – «вчитель повинен». Новий профіль учителя базується на рефлексії – «я можу», «я знаю», «я вмію». «Я знаю своїх учнів», «Я знаю, вмію й можу планувати уроки та навчальні курси», «Я знаю й ефективно організую роботу класу», «Я знаю і вмію оцінювати навчальні досягнення учнів», «Я володію англійською мовою та методикою викладання англійської мови», «Я знаю шляхи професійного розвитку». Ці дескриптори закладені у профіль майбутнього вчителя англійської мови нового покоління [83].

У 2019 році завершили курс підготовки перші бакалаври, що пройшли програму «Шкільний учитель нового покоління», частина яких продовжить навчання здобуттям магістерського ступеня, тоді як інша – одразу піде працювати у школу, змінюючи усталені та застарілі підходи та піднімаючи якість викладання іноземних мов уже цього року. У травні 2019 року було здійснено перевірку ефективності програми в Україні представником від Британської Ради, Аланом Маккензі. У листопаді того ж року на конференції, що була присвячена результатам проєкту, програма отримала схвальні відгуки, отримавши рекомендації щодо широкого застосування в усіх закладах освіти. Ураховуючи той факт, що вже у червні Міністерство освіти і науки України оприлюднило проєкт «Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти», можна стверджувати, що успішні результати програми «Шкільний учитель нового покоління» значною мірою вплинули на реформування педагогічної освіти у контексті підготовки вчителів іноземних мов.

Проте є певні перешкоди щодо швидкого впровадження змін. Вони пов'язані з невеликою кількістю університетів, які долучилися до розробки та впровадження програми. Як результат – обмежена кількість випускників, що вже пройшли підготовку за цією програмою та готові ставати агентами змін у школах. І, навіть за умови, якщо Міністерство освіти і науки України поставить обов'язкову вимогу запровадити цю програму в усі заклади освіти, які готують вчителів іноземних мов, пройде, як мінімум, ще три роки. Проте концепція

розвитку англійської мови у вищій освіті все ж дає сподівання на активні та швидкі кроки, спрямовані на запровадження відповідних програм змін, та сприяння формуванню готовності педагогічних закладів до забезпечення якісних навчальних програм, оцінювання та змісту навчання.

У ході аналізу ролі міжнародних проєктів у підготовці майбутніх учителів іноземних мов у країнах Європи варто звернути увагу на широкі можливості міжнародної програми Еразмус+, які з 2014 року стали доступні і для України. Еразмус+ – це програма Європейського Союзу на період 2014–2020 років, що підтримує проєкти співпраці, партнерства, заходи і мобільність у сфері освіти, професійної підготовки, молоді та спорту. Разом із понад 150 країнами світу Україна є країною-партнером (Programme Countries) Програми Еразмус+. Країнами-членами (Partner Countries) Програми стали 28 держав-членів ЄС; країни Економічного Союзу: Ісландія, Норвегія, Ліхтенштейн; країни-кандидати: Туреччина, Македонія та Сербія (з 2018 року). Бюджет програми на 2014-2020 роки складає 14,7 млрд. євро [79]. Ця програма надає фінансову та організаційну підтримку для стажувань та академічної мобільності. Завдяки проєктам, які надаються за підтримки Європейської освітньої спільноти, кращі студенти факультетів іноземних мов українських ЗВО реалізують можливість отримати більш якісну мовну підготовку, навчаючись у країнах, мову яких вони вивчають. Звичайно, що проєкти програми містять низку вимог, і кількість студентів, які можуть стати їх учасниками, обмежується визначеними рамками, але все ж українські студенти успішно використовують нагоду поборотися за грант. Крім студентів, програми Еразмус+ також заохочують до участі викладачів, що надає можливість вдосконалюватися та піднімати власний професійний рівень.

Співпраця з європейським освітнім простором розвивається і в науковому напрямку, що сприяє дослідницькому розвитку та окреслює подальші плани наукового партнерства. Аби інтегрувати українську наукову спільноту дослідників освіти в Європейську асоціацію дослідників освіти, у кінці 2015 року, за погодженням з нею, було створено Українську асоціацію

дослідників освіти, керівниками якої стали Світлана Щудло (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка) та Оксана Заболотна (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини). Метою діяльності Асоціації є сприяння розвитку наукової компетентності дослідників у галузі освіти, підвищення якості освітніх досліджень для впливу на освіту та суспільство, здійснення та захист прав і свобод, задоволення професійних, наукових, соціальних, культурних та інших інтересів членів Асоціації [62].

УАДО організовує зимові та літні школи для науковців, де вони мають змогу більш детально ознайомитися з міжнародними вимогами до здійснення наукових досліджень. Крім того, ще одна з функцій, яку здійснює УАДО – проведення досліджень, серед яких і Всеукраїнське моніторингове опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх закладів освіти (за методологією дослідження TALIS – Teaching and Learning International Survey), результати якого використані у нашій праці.

Дослідження змін повного циклу підготовки вчителів іноземних мов не можна вважати завершеним без огляду заходів, які плануються та вже здійснюються у безперервній освіті педагогічних працівників, та з'ясування їх впливу на якість навчання іноземних мов у школі. Адже успішна професійна діяльність учителя вимагає безперервного навчання та прагнення до самовдосконалення й самоосвіти, яка має бути систематичною та пов'язаною із професійним зростанням.

Учителів, що працюють, залучають до проєктів, і прагнуть змінити методичні традиції української школи до викладання багатьох предметів, у тому числі й іноземних мов, та наблизити їх до європейських вимог. З цією метою із 2015 року в Україні розпочала роботу спільнота відповідального вчительства EdCamp Ukraine, яка періодично збирає вчителів дисциплін окремих напрямків на так звані (не) конференції, де вони мають змогу зустрітися із представниками міжнародних організацій України, керівництва освіти, та з колегами для обговорення важливих питань. У рамках заходів відбуваються тренінги, частиною яких є імпровізаційна вчительська презентація

власного досвіду, що здійснюється за бажанням самих учасників [73].

Безперервний професійний розвиток та підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов може здійснюватися шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Якщо інформальна освіта є вільним вибором зацікавленого здобувача та спрямована на автономність у її здійсненні, то формальна освіта регулюється вимогами та стандартами освітньої системи. Проте, неформальна освіта в Україні розвивається несистемно, що об'єктивно зумовлює доцільність осмислення і творчого використання прогресивних ідей вітчизняного та зарубіжного досвіду [51].

Регулювати усі можливі способи для фахового зростання можна завдяки оприлюдненим результатам, які зазвичай демонструють на атестаційних засіданнях у вигляді укладеного друкованого портфоліо. Хоча з метою забезпечення політики прозорості та інформаційної відкритості закладів освіти планується оприлюднення результатів підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У зв'язку з цим пропонується запровадити вимогу про необхідність створення персонального електронного портфоліо вчителя, що має розміщуватися на веб-сайті закладу освіти, де і мусять накопичуватися та бути у загальному доступі всі підтвердження підвищення його кваліфікації. Саме на основі результатів навчання у формальній, неформальній та/або інформальній освіті відбувається присвоєння професійних та здобуття повних освітніх кваліфікацій учителів іноземних мов.

Ми вже неодноразово наголошували на необхідності систематичного підвищення кваліфікації, що спрямоване на формування та розвиток інформаційно-комунікаційних навичок, медійної грамотності, іншомовної компетентності та інших загальних професійних компетентностей. Позитивною зміною можна вважати вимогу рівномірного поділу годин, що відводяться на професійне зростання протягом п'яти років, а не одноразово у кінці п'ятого року, адже таким чином систематичність та безперервність стають більш ефективними. Серед заходів підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов є такі: стажування, участь у тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах,

семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах, сертифікаційних програмах, зимових та літніх мовних школах тощо (у тому числі за кордоном). Перелік організаторів вищезазначених заходів, сертифікати яких прирівнюються до документів ліцензованих закладів освіти, затверджується Міністерством освіти і науки України [75].

Позитивним зрушенням є активне реформування всіх етапів української освіти, але такий розвиток вимагає тісної співпраці між учасниками освітнього процесу для ознайомлення з новаціями та відповідних змін у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов. Наступна тенденція визначається необхідністю співпраці між учителями, викладачами іноземної мови, студентами, адміністраціями закладів освіти. У 2019 році громадська організація «Українське відділення Міжнародної асоціації викладачів англійської мови як іноземної» (IATEFL Ukraine) за підтримки Британської Ради в Україні реалізувала запуск проєкту «Сприяння розвитку регіональних англійських професійних спільнот в Україні». Проєктом ініціюється створення та розбудова регіональних освітніх хабів на базі закладів освіти з метою створення сучасного середовища для спілкування педагогічних та науково-педагогічних працівників англійською мовою задля підвищення їхньої професійної майстерності, обміну досвідом, роботи над спільними проєктами. Пілотними містами для впровадження хабів обрано Дніпро, Умань та Чернівці, офіційне відкриття яких було призначено на листопад 2019 року. За умови успішної реалізації проєкту всі учасники навчального процесу отримають додаткові можливості та переваги, які допоможуть усвідомити запити один одного та реалізувати навчальні цілі.

У підсумку огляду стану професійної підготовки вчителя іноземної мови у системі освіти України варто зазначити, що її розвиток потребує більш інтенсивних заходів. Позитивним є те, що усвідомлення необхідності змін у цьому напрямку стимулювало державні органи до відповідних дій. У результаті такого переосмислення питання забезпечення якості фахівців з іноземної мови для шкіл стало пріоритетним завданням, яке найближчим часом буде

розв'язуватися на державному рівні. Таким чином, визначено основні тенденції, спрямовані на розвиток педагогічної освіти у контексті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов:

- укладено ряд документів, концепцій, дорожніх карт, спрямованих на значне покращення якості підготовки як педагогічних працівників, так і вчителів іноземних мов зокрема;
- за останні кілька років проведено ряд пілотних проєктів у галузі освіти на рівні початкової школи та методики навчання англійської мови, наукової діяльності, післядипломної освіти, успішні результати яких дають додаткові стимули для подальшої роботи;
- ще однією значною перевагою стала можливість для вчителів іноземних мов підвищувати кваліфікаційні рівні у закладах вищої освіти, що пройшли відповідне ліцензування, адже усі новації у вищій освіті здійснюються саме на основі профільних закладів вищої освіти.

Усі позитивні зрушення у реформуванні освіти сприятимуть забезпеченню ефективного функціонування вчителів та розвитку конкурентного ринку освітніх послуг у сфері безперервного професійного розвитку педагогічних працівників, у тому числі вчителів іноземних мов.

3.2. Порівняльний аналіз професійної підготовки вчителів іноземних мов у Нідерландах та Україні

Педагогічна освіта вчителів іноземних мов ставала об'єктом дослідження багатьох українських науковців: О. Антоненко, Я. Бондарук, О. Голотюк, Є. Процько, С. Гринюк, О. Жижко, М. Кокор, А. Лагутіна, А. Роляк, Л. Романюк, В. Синельник, Н. Сулим та ін. Здебільшого дослідники здійснювали компаративний аналіз української системи вищої освіти з освітою в інших країнах, маючи на меті удосконалення та активізацію реформувальних в Україні.

Одним із ключових завдань нашого дослідження є порівняння нідерландської вищої освіти з українською у контексті професійної підготовки

майбутніх учителів іноземних мов, аби доповнити аналіз академічних систем європейських країн та запозичити їх успішний досвід. Тому обидві зазначені системи освіти проаналізовано і визначено спільні та відмінні риси, а також досліджено позитивні та негативні зміни й перешкоди для подальшого удосконалення якості освіти майбутніх учителів іноземних мов.

Компаративний аналіз здійснюється у кількох напрямках: дослідження нормативних освітніх положень та контроль за їх дотриманням з боку відповідних органів влади обох країн; порівняння педагогічних основ та принципів; зіставлення змісту вищої освіти майбутнього вчителя іноземних мов в Україні та Нідерландах з урахуванням організаційних та педагогічних засад, визначених у другому розділі. Таким чином, дослідницька робота виконується від більш загальних рис до специфічних, з особливою увагою на специфіці кожної із систем підготовки – і нідерландської, і української. Дотримано циклічності, що вбачається у взаємозв'язках між різними ланками освіти та усіма учасниками навчального процесу (рис. 3.1.).

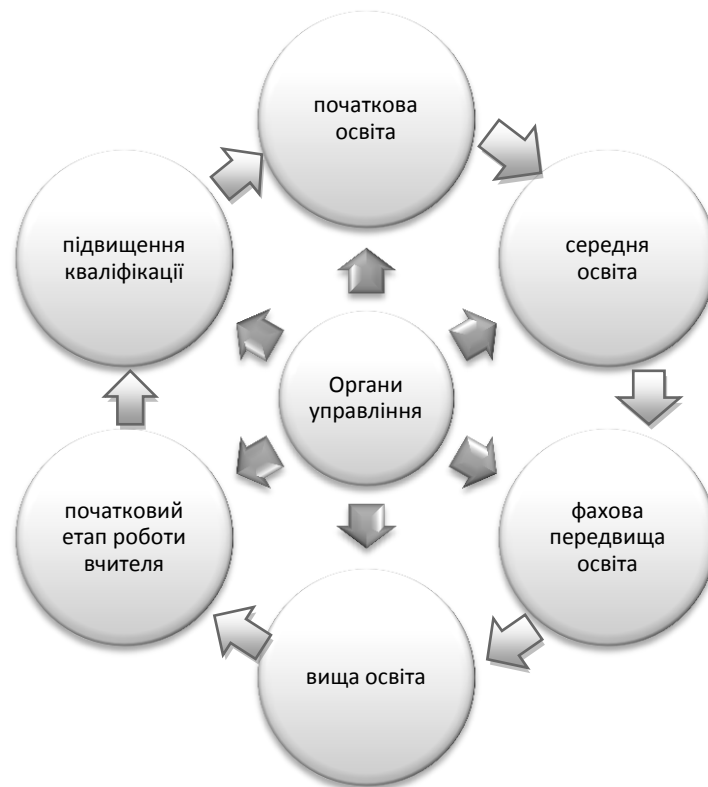


Рис. 3.1. Цикл взаємозв'язків у вищій педагогічній освіті Нідерландів

Спочатку доцільно звернути увагу на органи влади, що контролюють та регулюють освіту, їхню відповідальність та функції. Адже більшість визначених організаційних засад прямо або опосередковано пов'язані з роботою органів управління освітою. У Нідерландах функціонує Міністерство освіти, культури та науки (Ministry of Education, Culture and Science), в обов'язки якого входить створення розумного, кваліфікованого та творчого середовища в Нідерландах, для того, аби кожен охочий здобув якісну освіту, професійну самостійність та був готовий брати на себе відповідальність. Міністерство також прагне створити належні умови для вчителів, художників та дослідників для виконання своєї роботи. У зв'язку з тим, що означене Міністерство Нідерландів охоплює ще й сектор культури, воно, відповідно, здійснює культурні функції. Політичне керівництво перебуває в руках міністра освіти, культури та науки і міністра початкової, середньої освіти та засобів масової інформації. Керівна команда відповідає за цивільне керівництво Міністерства, на чолі якого є генеральний секретар. Команда управління з питань освіти, культури та науки (MT-OCW, нідерландська аббревіатура) формує цивільне керівництво Міністерства. MT-OCW несе відповідальність за розробку політики, яка потім негайно реалізується іншими підрозділами Міністерства. Крім того, команда надає підтримку міністру та державному секретареві в управлінні організацією та консультує міністра з питань національної політики. Генеральний секретар стоїть на чолі MT-OCW, до складу якого входять також заступник генерального секретаря, чотири генеральні директори та генеральний інспектор з освіти [162].

В Україні також функціонує Міністерство освіти і науки, на чолі якого перебуває міністр. Повноваження керівника державної служби у відомстві здійснює держсекретар МОН, підзвітний і підконтрольний міністрові. Найголовнішою функцією МОН є формування та реалізація державної політики у сфері освіти і науки. У веденні міністерства також усебічне курирування наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, трансфер технологій; забезпечення державного нагляду за діяльністю закладів освіти усіх форм

власності, підприємств, установ та організацій, які надають освітні послуги або виступають посередниками у їх наданні [78].

Як бачимо, обидві країни мають окремий орган влади – міністерство, яке здійснює курирування освітньою системою країни. Очолюється Міністерство освіти міністром, проте роботу здійснюють команди міністерств як у Нідерландах, так і в Україні. Кожний із членів команд відповідає за окрему ланку освіти. Завдання, які виконують міністерства, також досить схожі, проте в Україні є низка функцій, які у Нідерландах перекладені на інші органи. Йдеться про відповідальність міністерства за розробку державних цільових програм, участь у їх реалізації та надання методичних рекомендацій, затвердження стандартів освіти та типових освітніх програм [76]. Фактично, українська система освіти є більш типовою та стандартизованою у порівнянні з нідерландською, адже у Нідерландах у пріоритеті розмаїття, тому програми та більшість стандартизованих документів є відповідальністю закладів освіти, тоді як міністерство визначає норми та рівні, яких повинні досягти учні та студенти, а способи, шляхи та засоби обираються закладами освіти. Тобто, на рівні організаційного засадничого положення щодо надання альтернативи в отриманні освіти вчителями іноземних мов можна стверджувати, що нідерландська вища педагогічна освіта більш гнучка і має ширші можливості для варіювання.

На рівні нормативних документів, перспективних планів та звітів кожна із країн має власну номенклатуру. Такі документи регулюють функціонування освіти терміном на рік або на кілька років. Серед щорічних документів діють перспективні плани розвитку освіти на рівні нідерландської освіти або інструктивно-методичні листи від МОН з викладання окремих дисциплін в українській освіті. Крім того, щороку нідерландська інспекція освіти публікує свій звіт про стан освіти в Нідерландах, чого немає в Україні. У звіті окреслюються розробки та ключові теми в нідерландській освіті. Перша глава – це підсумок, який відображає основні зміни та аспекти освіти, які потребують удосконалення. Цей підсумок публікується англійською мовою з метою

зробити інформацію доступною для міжнародної аудиторії. Крім того, у документі міститься інформація про інспекторат та надається загальна інформація про нідерландську освітню систему [194].

Кожна із країн, що порівнюються, мають документи, що передбачають кроки щодо вдосконалення системи освіти. Так, у Нідерландах укладається стратегічний план на перспективу розвитку різних ланок освіти, наприклад, «Якість у розмаїтті. Стратегічний план для вищої освіти, дослідження та науки» (Quality in diversity. Strategic Agenda for Higher Education, Research and Science.) був укладений у 2011 році і розрахований до 2025 року. В Україні також укладаються подібні документи, називаючись концепціями. Так, у 2019 році міністерством було запропоновано дві концепції, які безпосередньо стосуються підготовки вчителів іноземних мов: Концепцію розвитку педагогічної освіти та Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. Позитивною рисою є наявність стратегічних планів, проте на рівні української освіти існує проблема з укладанням щорічних звітів. Хоча не можна стверджувати, що не існує звітності взагалі, адже на рівні закладів освіти подібні звіти укладаються, тобто варто провести роботу із зведення інформації у єдиний звіт, який би відобразив здобутки у системі освіти за рік та окреслив подальші напрямки, відзначивши недоліки або недопрацювання. Результати вищеописаного порівняння подано у таблиці 3.3.

Унаслідок аналізу підготовки майбутніх учителів іноземних мов необхідно дослідити рівень викладання іноземної мови у школах, адже таким чином можна визначити перспективи для розвитку педагогічної освіти та окреслити проблеми та перешкоди, які потребують негайного вирішення. У коло наших наукових інтересів потрапляють міжнародні бази наукових досліджень у сфері освіти, які містять головні узагальнені дані, що свідчать як про стан освіти у країнах, так і демонструють коливання в якості іншомовної освіти. Нашу увагу привернула база даних PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), яка досліджує рівень сформованості навичок читання іноземною мовою (англійською). Дослідження проводиться один раз на п'ять

років та дає змогу проаналізувати якість початкової шкільної освіти у напрямку іншомовної підготовки здобувачів освіти. Щоразу кількість країн, які бажають провести подібне дослідження зростає, проте останнє тестування відбулось у 2016 році, й Україна ще не взяла у ньому участь. Що ж до Нідерландів, то країна була учасницею всіх попередніх тестувань та показувала досить високі результати, опиняючись у першій десятці серед інших країн-учасниць дослідження. Крім того, за результатами 2011 року, Нідерланди стали єдиною країною, у якій 99 % учасників тестування продемонстрували рівень не нижчий за початковий [168, с. 25].

Таблиця 3.3

**Зведені відомості компаративного аналізу
української та нідерландської освіти**

Спільні риси	Відмінні риси	
	Нідерланди	Україна
Орган управління		
Міністерство	–	–
Очільник органу управління		
Міністр	–	–
Функції міністерства		
Забезпечення якості освіти; забезпечення можливостей учителям, митцям та вченим здійснювати свою роботу; формування незалежності та відповідальності особистості	Культурна функція	Забезпечення стандартизованих навчальних планів та програм
Пріоритети в освіті		
	Розмаїття	Стандартизованість
Нормативні документи		
Стратегічні плани розвитку освіти	Оприлюднені зведені щорічні звіти про стан освіти	–

Результати дослідження допомогли у визначенні ключових факторів, що значною мірою впливають на ефективність та простоту в досягненні академічних цілей, серед яких – шкільне середовище та організація навчання. Адже у вибірці шкіл для дослідження PIRLS ураховувались такі індикатори:

- розміщення школи;

- склад школи за соціально-економічним становищем учнів;
- вплив наявності необхідних ресурсів для здійснення навчання;
- умови праці для вчителів та їхнє задоволення від роботи;
- лідерство директора;
- пріоритети школи щодо академічної успішності;
- безпека, порядок та дисципліна [140, с. 40].

Результати PIRLS показали, що більш високі досягнення продемонстрували учні тих шкіл, де умови праці вчителів кращі. Ефективно розподілене навантаження, відповідні можливості, наявність інструктивних матеріалів є важливими компонентами сприяння продуктивним умовам праці та задоволенню вчителів своєю роботою. Фактично, зазначені результати дають змогу простежити тісний зв'язок якості освіти у школі з умовами праці педагогічних працівників, серед яких: фінансова мотивація, урівноважене навантаження, можливості для професійного зростання вчителів, доступ до сучасних ресурсів. Незважаючи на те, що фізичні умови праці в школі важливі, соціальні умови школи є також істотними для утримання вчителів та сприяння навчальним досягненням учнів. Важливими соціальними факторами школи є позитивна шкільна культура, співпраця педагогічного колективу та керівництво директора [146].

Ураховуючи досвід Нідерландів у дослідженнях та їх здобутках, Україна мусить активно долучатися до міжнародних тестувань. Позитивним зрушенням у цьому напрямку стала участь нашої країни у програмі міжнародного оцінювання учнів PISA (Programme for International Student Assessment). Це міжнародне дослідження було започатковане у 1997 році та координоване Організацією з економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). Починаючи з 2000 року, дослідження проводиться раз на три роки й спрямоване на оцінювання систем освіти в різних країнах світу на підставі тестування 15-річних учнів. У 2018 році у складі близько 80 країн світу Україна вперше взяла участь у дослідженні, що має на меті визначити, наскільки учень зможе використовувати знання і уміння, отримані в школі, та наскільки в учнів розвинена здатність:

- до читання, розуміння й інтерпретації різноманітних текстів, з якими вони матимуть справу в повсякденному житті;
- до використання знань і умінь з математики у подоланні різноманітних життєвих викликів і проблем, пов'язаних із математикою;
- до використання знань і вмінь із природничих наук для розв'язання різноманітних життєвих проблем, пов'язаних із певними науковими ситуаціями [172].

У коло наших наукових інтересів потрапили результати гуманітарного спрямування, тобто рівня сформованості читацької компетентності. Результати, які були оприлюднені у грудні 2019 року, показали, що українська освіта потребує подальших удосконалень, адже має дещо нижчі показники від середніх європейських. Але помилково буде стверджувати, що освіта України малоефективна, тому що різниця у співвідношенні порівняно з іншими референтними країнами невелика та не перевищує 10 %. Так, за рівнем сформованості читацької грамотності учнів/студентів, Україна має 87 % (при середньому значенні у 88 %), тобто різниця складає лише 1 % [59, с. 423]. Щодо порівняння результатів між Україною та Нідерландами, то існує певний розрив, але не надто великий. За результатами перевірки успішності учнів/студентів з читання Україна знаходиться на 14 позицій нижче від Нідерландів (26 місце у рейтингу) [59, с. 412]. Тобто ефективність нідерландської освіти, за результатами перевірки успішності з читання, усе ж таки вища, ніж в Україні, хоча незначна різниця у співвідношеннях показує достатню результативність української освітньої підготовки. Такі результати дають можливість проаналізувати стан середньої освіти та визначити чинники, які негативно впливають на шкільну підготовку, а також переглянути шляхи розвитку освіти в Україні в цілому на всіх рівнях. Отримані за підсумками PISA-2018 результати є об'єктивним підґрунтям для критичного осмислення політики останніх десятиліть у галузі освіти в Україні й формулювання деяких рекомендацій, реалізація яких може сприяти підвищенню освітніх показників [59, с. 254]. Крім того, робочою групою було розроблено рекомендації, які

можуть слугувати підґрунтям для дорожньої карти з удосконалення якості української освіти. Адже мова йде про дослідження ефективності роботи вчителів іноземних мов та рівня їх професіоналізму, який, головним чином, здобувається на рівні формальної вищої педагогічної освіти в університеті.

Наступним етапом освіти є професійна та вища освіта, яка теж має результати досліджень у міжнародних базах. Це так звана база оцінювання навчальних досягнень вищої освіти ANELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes). У межах цієї бази даних досліджуються студенти випускних курсів бакалаврату (3–4 рік) на рівні кількох індикаторів:

- загальні навички (критичне мислення, аналітичні міркування, розв’язання проблем, письмова комунікація);
- професійно-орієнтовані навички (обрано напрями: Економіка та Інженерія).

Але ця база досліджень поширена у країнах Америки, тому серед учасників відповідних тестувань немає ні України, ні Нідерландів. Хоча нідерландська вища освіта все ж досліджується, що відображується у звіті OECD по країні кожних два роки на рівні таких індикаторів:

- витрати на освіту;
- адміністрація шкіл;
- учителі;
- навчальне навантаження;
- склад учителів;
- кількість учителів жіночої статі;
- заробітна плата вчителів;
- державне фінансування освіти;
- приватне фінансування освіти;
- кількість студентів.

Україна увійшла в базу досліджень OECD лише кілька років тому. Останній огляд української освіти в рамках означеної бази даних було здійснено у 2017 році, і стосувався в основному інтеграційних освітніх процесів у європейську спільноту та антикорупційних заходів. Однак спільні з

Нідерландами індикатори все ж є, наприклад, на рівні заробітних плат. Ми визначили ряд індикаторів, які безпосередньо впливають на підготовку вчителів іноземних мов та відповідні дані наводимо у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Показники України та Нідерландів за індикаторами бази даних OECD

№ з/п	Індикатор	Україна	Нідерланди	Співвідношення	
1.	Витрати на вищу освіту (на студента)	30 000 грн (1112 \$)	19 286 \$	1:19	
2.	Державне фінансування вищої освіти	0,01 %	1,2 %	1:12	
3.	Кількість студентів	1 500 000	290 000	5:1	
4.	Середня заробітна плата за рік учителя з 15-річним стажем	64 428 грн 2386 \$	72 778 \$	1:30	
5.	Навчальне навантаження (у годинах)	720	750	1:1,04	
6.	Співвідношення вчителів та учнів	1:9	1:17	1:1,9	
7.	Кількість жінок серед учителів	85,6 %	65,7 %	1:0,7	
8.	Вік учителів	понад 30	23 %	16 %	1,4:1
		39–50	21 %	45 %	1:2,1
		понад 50	45 %	40 %	1,1:1

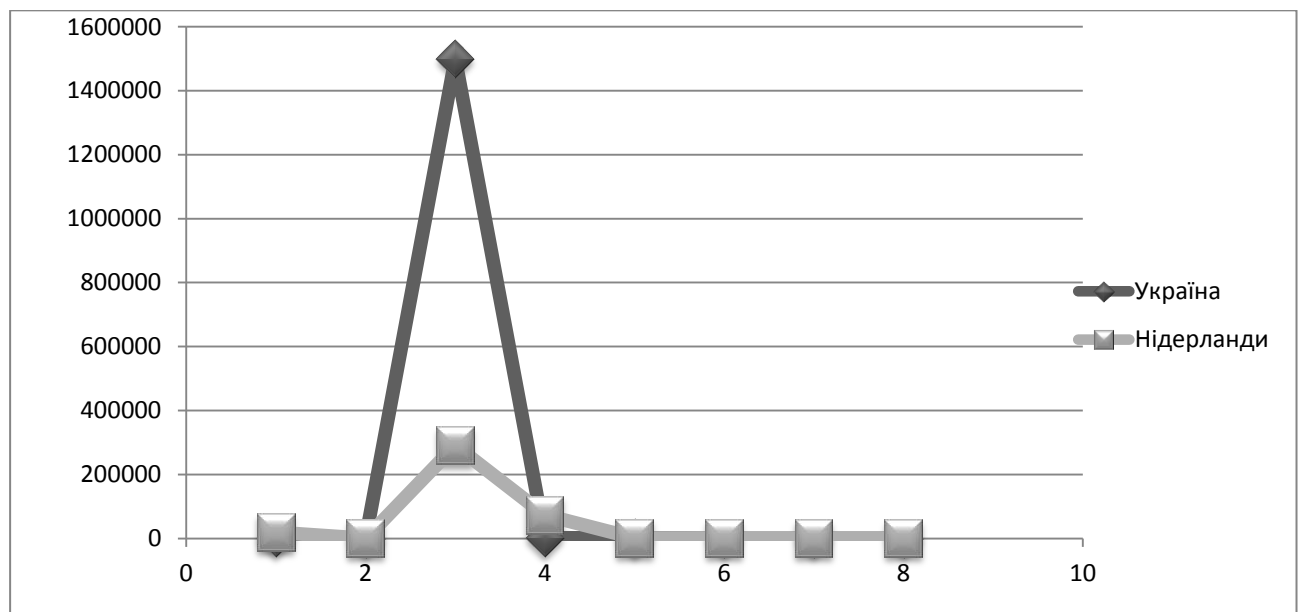


Рис. 3.2. Графік співвідношень показників України та Нідерландів за індикаторами бази даних OECD

Згідно з означеними вище індикаторами, очевидною є певна різниця між показниками. Найбільші розбіжності стосуються заробітної плати (співвідношення 1 до 30), витрат на вищу освіту (1:19) та державного фінансування всієї освіти (1:12). Україна має більший показник із кількості студентів, але це зумовлено більшою кількістю населення України в цілому у порівнянні із сімнадцятимільйонними Нідерландами.

Ми вже здійснили огляд загальних баз даних, які пов'язані з освітою, проте найбільше нас цікавить Міжнародне опитування викладання та навчання TALIS (Teaching and Learning International Survey). Це міжнародне масштабне опитування вчителів, керівників шкіл та навчального середовища в школах. Наш дослідницький інтерес викликаний участю України в цьому опитуванні саме на рівні вчителів.

Опитування проведене науковцями Української асоціації дослідників освіти в межах проєкту «Вчитель» та «Реформа освіти: оцінка якості в міжнародному контексті», який реалізує Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» за підтримки Міністерства освіти та науки України. Опитування здійснене з використанням анкети міжнародного порівняльного дослідження TALIS хвилі 2013 року. Мета цього дослідження полягає у виявленні й аналізі соціально-демографічних та професійних характеристик українських учителів і навчального середовища шкіл на основі надійних порівнюваних показників.

Серед переліку в опитуванні є такі дослідницькі завдання:

- виявлення соціально-демографічного та професійного профілю українських учителів і директорів шкіл;
- аналіз шкільного лідерства, підходів до шкільного управління та адміністрування;
- вивчення рівня підготовки та професійного розвитку вчителів;
- вивчення форм і ефективності оцінювання діяльності вчителів;
- виявлення характеру шкільної культури;
- з'ясування методів та засобів викладання;
- аналіз цінностей та професійних уявлень учительської спільноти;

- оцінка рівня самоефективності та задоволеності роботою вчителів та директорів шкіл тощо [98, с. 5].

За результатами опитування TALIS можемо простежити за відсотковими значеннями освітніх індикаторів в обох країнах, які наведено нижче в таблиці 3.5.

Таблиця. 3.5

Соціально-демографічний та професійний профіль вчителів в Україні та Нідерландах

Індикатори	Показники			
	Україна	Нідерланди	Середній міжнародний	
Гендерний баланс (у відсотках)	84	53	68,1	
Досвід роботи (роки)	21,7	16	16,2	
Рівень освіти (формальна освіта, починаючи від бакалавра у відсотках)	96,3	88	79	
Підготовленість учителя у процесі отримання формальної освіти (у відсотках)	Змістове наповнення предметів	82,5	92,5	93,1
	Методика викладання предметів	82,9	90,6	92,5
	Педагогічна практика	79,9	94,7	88,8
Професійний розвиток (за останні 12 місяців у відсотках)	98,2	98,2	94,4	
Потреба у професійному розвитку з використання ІКТ для викладання	16,8	17,3	22,3	
Перешкоди до професійного розвитку (найбільший показник – реалізація заходів професійного розвитку під час робочого часу вчителів у відсотках)	54	44	52,5	

*Дані узяті із офіційних сайтів баз даних the DOI® System та the OECD [191; 183].

За гендерними перевагами в освіті переважають жінки: у Нідерландах – 53 %, в Україні – 84 %, при середньому міжнародному значенні у 68,1 %. Таким чином, українська освіта потребує врівноваження гендерного балансу, хоча соціальні умови суспільного життя мають негативний вплив на збільшення кількості чоловіків в освіті. Більший відсоток українських досвідчених учителів пояснюється більшим показником вікових рамок в Україні. Рівень освіти

українських учителів вищий (96,3 %), тоді як відсоткове значення освіти у Нідерландах та середній міжнародний показник нижчі. Це може бути зумовлено затвердженими стандартами, у вимогах яких є чітка відповідність освіти займаній посаді.

Рівень підготовленості вчителів нижчий у порівнянні з Нідерландами і середнім показником, що є наслідком впливу двох факторів: браку можливостей для вчителів, які вони могли б мати у роботі, та відсутності належної співпраці між університетами та іншими закладами освіти. Значним досягненням є високий показник професійного розвитку в Україні та Нідерландах, який збігається (98,2 %), що є більшим, ніж у середньому по інших країнах.

Щодо потреби професійного зростання, то вчителі прагнуть удосконалення цифрової компетентності, відсоткове значення якої ми порівняли, у зв'язку з найвищим показником у порівнянні з іншими, серед яких інклюзивна освіта і викладання для іноземних студентів (учнів) та здобувачів освіти різного рівня підготовки.

Серед перешкод, які негативно впливають на здійснення професійного розвитку, вчителі визначили такі:

- значні фінансові витрати;
- брак підтримки роботодавців (адміністрації школи);
- брак часу через вплив сімейного життя;
- невідповідність курсів професійного розвитку потребам учителів;
- відсутність стимулювання до професійного зростання;
- реалізація заходів професійного розвитку під час робочого часу учителів у відсотках.

Саме остання перешкода потрапила у вибірку для порівняння, адже її відсоткове значення було найбільше і в Україні, і в Нідерландах, 54 і 44 відсотки відповідно, при середньому показнику у 52,5 %. Оглянувши дані освітніх індикаторів в обох країнах, ми переходимо до дослідження

безпосередньо педагогічної освіти та закладів освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов, беручи за основу педагогічні засади.

Педагогічна освіта здобувається в обох країнах в основному в університетах, але є певні особливості. У Нідерландах, як уже описувалось, функціонують 14 класичних університети та 36 університетів прикладних наук. Крім того, 10 класичних університетів з 1997 року відкрили власні коледжі як структурні академічні підрозділи. Професійна підготовка вчителів здійснюється в обох типах закладів освіти, проте пріоритетними залишаються університети прикладних наук. Педагогічну освіту також можна отримати у закладах професійної освіти, але після їх завершення випускники можуть викладати лише у початковій школі, або продовжити навчання в університеті, скориставшись гнучкістю трансферів між закладами освіти. Таким чином, Нідерланди, маючи населення у 17 мільйонів, здійснює підготовку фахівців у 60-ти університетах.

В Україні функціонує 652 університети, причому, педагогічну освіту можна отримати у 97-ми університетах, причому, вони не обов'язково педагогічні, хоча вчителів для середньої школи готують лише 46 українських університетів. Кількість нідерландських університетів менша, але це закономірно, адже населення України налічує близько 40 мільйонів, що у два з половиною рази більше, ніж у Нідерландах. Проте кількість університетів в Україні перевищує більш ніж у 10 разів. Хоча варто зауважити, що до переліку нідерландських закладів освіти не ввійшли заклади професійної освіти, які також здійснюють підготовку фахівців, але для професійної освіти, тоді як в Україні ці спеціальності здобуваються в університетах (див. рис. 3.3).

За даними аналітичного центру CEDOS, популярність вибору педагогічної професії в Україні станом на 2015 рік утримувалась на рівні 9 % для заочної форми навчання та 4 % – для денної, тоді як найбільше заяв для навчання на денній формі (45 %) було подано на спеціальності суспільних наук [22].

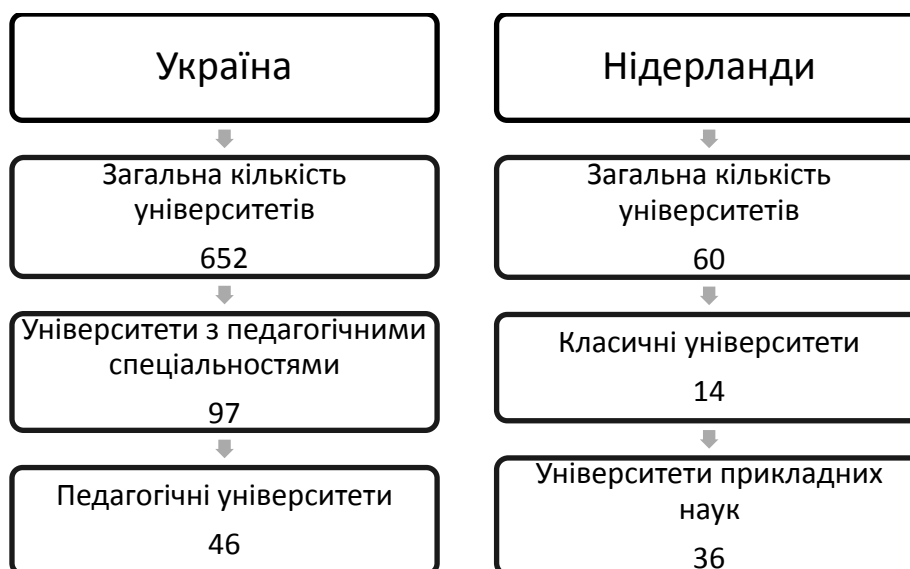


Рис. 3.3. Заклади вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Нідерландах

Порівнюємо галузевий розподіл в обох країнах: максимальний показник у 9 % українського вибору абітурієнтами є дещо нижчий від нідерландського, який становить 14 %. Причому, у порівнянні з 2012 роком, обидві країни додали по 4 %. Але таке збільшення не свідчить про значне зростання популярності професії, адже в середньому по Європі тенденція 2007–2012 років показує, що у більшості розвинутих країн зменшилася частка студентів-педагогів та суспільників, а частка студентів-інженерів та студентів-медиків зросла [22, с. 66].

Зменшення частки вчителів гуманітарного напрямку, до якого входять і вчителі іноземних мов, в Україні не критичне, адже співвідношення вчителя-учнів 1:9 є досить прийнятним, у той час як у Нідерландах при співвідношенні 1:16 існує проблема недостатньої кількості вчителів у школах. Вона зумовлена не лише зменшенням кількості студентів відповідної спеціальності. Перехід від університету до посади вчителя у школі виявляється досить складним для нових учителів. Як наслідок, досить значна кількість новачків у педагогічній професії залишають цю роботу вже після кількох років викладання [133, с. 328–338].

Подібна проблема існує і в українській освіті, особливо на рівні вчителів, що володіють іноземними мовами. Адже працевлаштування у школі вимагає високого рівня відповідальності, широкого кола обов'язків, значного фізичного та морального навантаження, натомість оплата такої праці надзвичайно низька у порівнянні з роботою, що здійснюється. Тому молоді вчителі, спробувавши себе у професії, знаходять інші сфери діяльності, де потрібне знання іноземної мови, але обсяг роботи та заробітна плата співвідносяться адекватно, саме тому в українській освіті відсоток учителів старшої вікової групи вищий ніж у Нідерландах (45 % : 21 %).

Превентивні заходи, які впливають на рішення залишитись у педагогічній професії, є досить ідентичними в обох з порівнюваних країн; зокрема: шкільний акцент на успішності в навчанні, успішне впровадження навчальних програм та навчальних досягнень учнів, батьківська підтримка навчальних досягнень та мотивація учнів у навчанні. Проте, як показують дослідження, співпраця педагогічних працівників може не лише значно вплинути на якість навчання учнів, але, передусім, на рішення молодих учителів залишитись у професії. Вчителі, які обговорюють свою роботу з колегами та співпрацюють у плануванні та проведенні уроків, зазвичай відчують себе менш ізольованими та мають меншу ймовірність залишити викладання [145].

Наступним індикатором для порівняння є співпраця в освіті. Колаборація, як важливий фактор впливу на якість освіти, необхідна не лише в межах школи. В українських школах співпраця діє в межах шкіл між учителями та адміністрацією та між педагогічними працівниками, рідше – на рівні дошкільних та середніх шкільних закладів. Вища освіта співпрацює з дошкільною та середньою лише на рівні педагогічної практики студентів відповідних спеціальностей. Але прямої співпраці з роботодавцем, тобто закладом освіти як місцем працевлаштування, не спостерігається. Студенти до кінця не усвідомлюють запити школи, не можуть прорахувати власну затребуваність. Ще однією проблемою є відірваність наукових досягнень у педагогічній сфері від можливостей реалізації результатів наукових

досліджень. Унаслідок недостатньої наукової співпраці із закладами освіти відбувається гальмування розвитку освіти.

У нідерландській школі співпраця здійснюється на рівні адміністрації і педагогічного колективу для ефективної реалізації навчального плану, що відбувається і в Україні. Також робочі зв'язки мають школи та університети на рівні педагогічної практики, але в Україні у педагогічній практиці зацікавлені студенти та вищі заклади освіти. У Нідерландах від такої співпраці виграє і школа, адже у межах педагогічної практики за допомогою студентів здійснюється тестування роботи вчителів шляхом проведення опитування серед студентів-практикантів. Завдяки такому дослідженню є можливість визначити професійний рівень учителя та якість його викладання, а за потреби – вплинути на його вдосконалення [131, с. 43–44].

Комплекс з освіти, самоосвіти та досвіду впливає на формування професійної впевненості та, відповідно, успішності. Дослідження показали, що впевненість викладачів у їхніх викладацьких навичках пов'язана не лише з їхньою професійною поведінкою, а й з успішністю та мотивацією їхніх учнів [134, с. 137–150]. Успішність учителя може привабити учня та у подальшому вплинути на його вибір професії.

Професійне становлення починається з навчання в університеті на відповідній спеціальності. Тому наступним напрямом дослідження підготовки вчителів іноземних мов є порівняння навчальних планів на рівні переліку дисциплін, за якими здійснюється підготовка вчителів англійської мови, на прикладі Утрехтського університету прикладних наук та Уманського державного педагогічного університету. Навчальний план окреслює базовий рівень формальної освіти, тому дещо стандартизований у Нідерландах і чітко визначений в Україні. Це зумовлено різними підходами до організації вищої освіти в обох країнах. Незважаючи на значне розмаїття в нідерландській освіті, все ж є основні предмети, які передбачають базову підготовку, хоча є й додаткові можливості для варіювання фаху протягом навчання завдяки додатковим програмам, які можна опанувати разом з основними. В Україні

абітурієнт робить свій вибір при вступі і дотримується навчального плану закладу вищої освіти, хоча теж має додаткові можливості у вигляді навчання на заочному відділенні іншого напрямку, зазвичай пов'язаному з головним.

Готуючи вчителів іноземних мов, заклади освіти за участю Міністерства освіти пропонують у навчальному плані предмети, які на їхню думку, більш повно і цілісно вплинуть на якісну підготовку фахівця. Отже, Утрехтський університет прикладних наук здійснює підготовку вчителів іноземних мов за навчальним планом з таким переліком предметів:

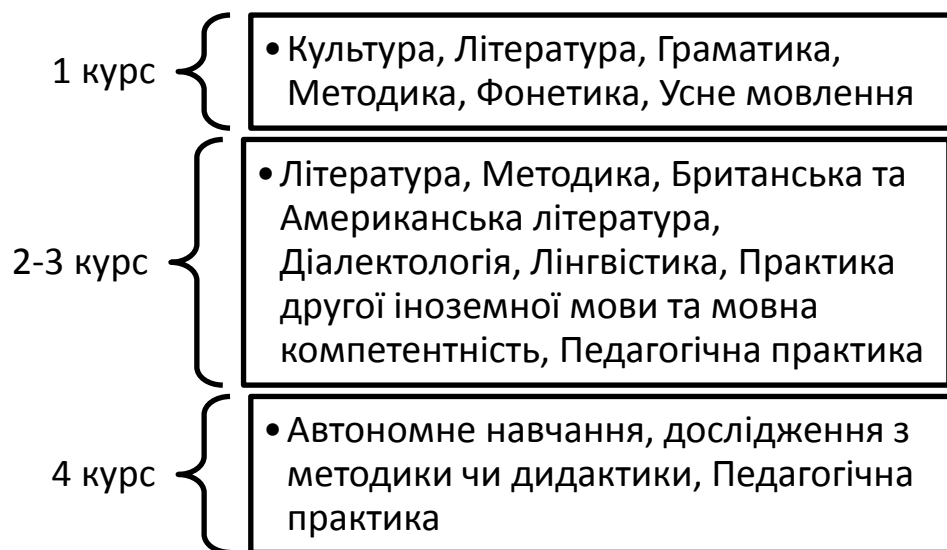


Рис. 3.4. Перелік дисциплін з підготовки вчителів англійської мови та літератури в Утрехтському університеті (Нідерланди)

Після аналізу переліку базових предметів можна стверджувати, що перший рік навчання присвячений мовній підготовці майбутніх учителів іноземних мов, дидактика та методика починаються з другого курсу. Із другого курсу також вводиться друга іноземна мова, причому не фахова, тобто якщо студент планує у майбутньому викладати, наприклад, німецьку мову, а вступив на спеціальність, що готує вчителя з англійської мови, то в такому випадку йому необхідно додатково обрати курс німецької мови як ще одну спеціальність. Фактично, друга іноземна мова викладається у курсі підготовки

як один із складових, але не фахових компонентів базової освіти вчителя іноземної мови. Примітним є факт однакового переліку предметів для другого та третього року навчання, де структурним компонентом стає педагогічна практика. Четвертий курс досить специфічний, адже майже не містить аудиторних занять, переводячи навчання у практичну площину. Навчання студентів на цьому етапі, головним чином, зосереджене на автономності студентів, які консультуються з особистими наставниками у науковій діяльності та практикуються у застосуванні сформованих компетентностей під час педагогічної практики.

Українська вища педагогічна освіта більш стандартизована. Базовий навчальний план містить перелік навчальних дисциплін (курсів), які студент повинен опанувати для досягнення освітнього рівня (бакалавр, магістр) та отримання кваліфікації; відомості про їх обсяг (у кредитах та годинах); вид індивідуального завдання; характер підсумкового контролю знань; послідовність вивчення та рекомендований розподіл по семестрах. Крім навчального плану, в інформаційному пакеті спеціальності додатково подається перелік навчальних дисциплін (курсів), які вивчав студент у посеместровому форматі із зазначенням кількості кредитів із кожної навчальної дисципліни.

Згідно з вимогами ECTS, ураховуючи досвід упровадження кредитно-модульної системи в європейських країнах при складанні навчальних планів, українські університети дотримуються певного співвідношення навчальних дисциплін (курсів) гуманітарної, загальноосвітньої та професійної підготовки.

Досліджуючи навчальний план Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, відзначимо певну типовість на рівні інших педагогічних закладів вищої освіти, хоча особливості на рівні окремих університетів усе ж існують. Перелік предметів навчального плану Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини наведено у додатку Б.

**Орієнтовний розподіл залікових кредитів
за циклами навчальних дисциплін (курсів)**

Цикл навчальних дисциплін (курсів)	Нормативна частина (кредити)		Вибіркова частина (кредити)		Разом кредитів		Частка у підготовці бакалавра (%)	
	У	Н	У	Н	У	Н	У	Н
Гуманітарні та соціально-економічні	10	–	–	–	10	–	4	–
Загальноосвітні	12	–	2	–	14	–	6	–
Фундаментальні	58	72	14	24	72	96	30	40
Професійної підготовки	100	108	44	36	144	144	60	60
Усього	180	180	60	60	240	240	100	100

*У – Україна; Н – Нідерланди.

Наведений у додатку Б перелік предметів свідчить про значну кількість дисциплін та перенасиченість навчального плану українського університету. Причому є дисципліни, які вивчаються протягом усього навчання: Практика усного та писемного мовлення, Українська мова, Аудіопрактикум. Окремі предмети вивчаються три роки: Методика навчання англійської мови, Друга іноземна мова, Педагогічна практика тощо. Решта предметів входить у комплекс підготовки, маючи обсяг в один або два семестри. У порівнянні з навчальним планом підготовки вчителів іноземних мов у Нідерландах очевидно, що українська педагогічна освіта пропонує більший перелік предметів, відповідно, за рахунок вивчення більш загальних дисциплін відбувається скорочення годин на специфічні курси, пов'язані безпосередньо з англійською мовою, літературою та методиками. Хоча є подібні риси між порівнюваними університетами. Педагогічна практика, Методика навчання англійської мови, Педагогіка починаються з другого року навчання. Щодо змісту предметів, то завдяки проекту «Шкільний вчитель нового покоління» спосіб, шляхи та засоби їхнього викладання максимально наблизилися до нідерландських, адже програми Pre-service та In-service вже ефективно працюють у Нідерландах, про що свідчить опитування вчителів TALIS.

Незважаючи на певну академічну свободу українських університетів, тенденція до вивчення широкого кола дисциплін у рамках підготовки майбутніх учителів іноземних мов зберігається і в інших закладах вищої освіти. Здійснюючи огляд переліку дисциплін у навчальних планах Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка, з тієї ж спеціальності, виявили, що у кількісному значенні перелік предметів надзвичайно близький до показників Уманського ЗВО, хоча є зміни у добірці навчальних предметів або їхній назві. Так, наприклад, замість предметів «Вікова фізіологія, шкільна гігієна з основами медичних знань», «Охорона праці та безпека життєдіяльності», «Основи педагогічної майстерності», які вивчаються в УДПУ на першому курсі, у Київському університеті вивчаються «Вступ до спеціальності», «Університетські студії», «Основи мовознавства» [27]. Хоча серед фахових дисциплін відмінностей майже не зустрічаємо.

В Тернопільському державному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка на рівні першого курсу спостерігається зменшення кількості предметів (до 9-ти) шляхом інтегрування двох навчальних дисциплін в одну, наприклад, «Історія зарубіжної літератури та методика її викладання» [91]. Таким чином, можна стверджувати про певну типовість переліку навчальних дисциплін в українських ЗВО, які здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю «Середня освіта (Мова та література (англійська))», та значну відмінність від кількісного показника такого переліку у нідерландських університетах, які мають більш вужчий напрямок у підготовці вчителів іноземних мов. Важко об'єктивно оцінити, який із напрямків освіти кращий, нідерландський чи український, адже є ряд чинників, які впливають на укладання навчальних планів в обох країнах, головний із яких – вектор держави в освітній сфері. В Україні досі ведуться суперечки з приводу універсальності вчителя, який має бути всебічно розвинутим, з одного боку, та професійно володіти предметом, який він викладає, з іншого.

Очевидним є акцент на профільних предметах у Нідерландах та на універсальності вчителя в Україні. Недоліками у нідерландській освіті вчителів іноземних мов можуть бути прогалини у загальних знаннях із дисциплін

дидактично-психологічного циклу, які все ж є, але лише у переліку вибірових. В українській освіті вчителів, поряд із перевагами всебічного розвитку, постають проблеми дублювання інформаційного наповнення у суміжних дисциплінах та надмірного навантаження навчального робочого часу студентів, що негативно може впливати на якість підготовки, розвиток академічної автономності та мотивацію. Зрештою, високий рейтинг нідерландської освіти має стати прикладом, який може вмотивувати українські педагогічні ЗВО переглянути підходи до укладання українських навчальних планів у розділі вибору обов'язкових та вибірових дисциплін.

Система оцінювання у Нідерландах та Україні у закладах вищої освіти функціонує у межах вимог Болонського процесу. Студенти університетів накопичують необхідну кількість кредитів, зазвичай 60 кредитів протягом навчального року за системою ECTS. У нідерландській вищій освіті один кредит дорівнює 28-ми годинам, таким чином, навчання протягом одного року триває 42 тижні для накопичення 60-ти кредитів. В Україні один кредит тотожний 30-ти годинам, хоча загальна кількість у 60 кредитів протягом року збігається з нідерландською системою оцінювання. Шкала оцінювання певним чином відрізняється (див. таблиця 3.7).

Таблиця 3.7

Шкала оцінювання за системою ECTS в Україні та Нідерландах

Україна			Нідерланди	
За шкалою ECTS	За національною шкалою	За шкалою закладу освіти	Оцінки	Опис
A	відмінно	90–100	10	відмінно
B	добре	82–89	9	дуже добре
C	добре	75–81	8	добре
D	задовільно	69–74	7	дуже задовільно
E	задовільно	60–68	6	задовільно
			5	майже задовільно
FX	незадовільно з можливістю повторного складання	35–59	4	Незадовільно
F	незадовільно з обов'язковим повторним курсом	1–34	3	дуже незадовільно
			2	погано
			1	дуже погано

Дані таблиці свідчать про подібність співвідношення цифрових показників, але є розбіжності у формі визначення рівня знань.

Щодо форм контролю, то у Нідерландах запроваджено іспити, тести, завдання, есе або укладання портфоліо. Завдання та тести можуть бути частковими, тобто проміжними. Іспити проводяться в кінці кожного семестру і згідно з екзаменаційним розкладом. В Україні форми контролю також поділяються на поточний, модульний та підсумковий, для якого застосовується подібний перелік робіт. Особливістю нідерландських університетів є отримання студентами обов'язкової рекомендації щодо того, чи можуть вони продовжувати навчання у рамках обраної програми, яка надається наприкінці першого курсу за результатами їхнього навчання.

Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Нідерландах та Україні дав можливість дослідити та виявити позитивні і негативні риси у педагогічній освіті зазначених країн. Отже, у Нідерландах підвищенню якості підготовки вчителів іноземних мов сприяє:

- розмаїття в освіті, академічна свобода за контролю відповідних інспекцій і кураторства Міністерства освіти та культури;
- висока міжуніверситетська мобільність;
- популяризація педагогічної освіти;
- співпраця на рівні закладів освіти та етапів освіти;
- широкі можливості для підвищення кваліфікації;
- робота у малих навчальних командах;
- кураторство особистого наставника під час навчання;
- можливості міжнародного стажування під час базової освіти;
- діджиталізація навчального процесу;
- фінансова градація зарплат у відповідності з учительськими ступенями.

Українська педагогічна освіта має свої переваги у підготовці вчителів іноземних мов:

- стандартизованість освіти, що є відповідністю академічним вимогам;
- широке коло предметів у рамках підготовки фахівців;
- малочисельні групи для опанування мовних дисциплін;

- можливості для паралельного навчання на суміжних напрямках;
- можливості для професійного зростання;
- залучення України до міжнародного тестування освіти;
- запровадження Концепції розвитку педагогічної освіти;
- створення передумов для підвищення рівня володіння іноземними мовами у рамках здобуття вищої освіти.

Серед недоліків, які зазначають нідерландські освітяни – недостатня, на їхню думку, діджиталізація навчання, тому саме цей напрямок для подальшого розвитку визначено у Нідерландах. В Україні, поза тим, існує ще ряд перешкод для підвищення якості вищої освіти, найперша з яких – недостатній рівень оплати роботи педагогічного працівника та надмірне навантаження додатковою звітною роботою. Крім того, спостерігається брак співпраці між закладами освіти та пасивність в участі у міжнародних освітніх проектах. Хоча за 2018 та 2019 роки є помітні зрушення у реформуванні української освіти.

Певною мірою існують подібності у позитивних змінах в освіті обох країн, проте все ж українська освіта перебуває на рівні запровадження загальноєвропейських ініціатив та процесів, які вже тривалий час діють в нідерландській освіті. Тому необхідно укласти перелік рекомендацій, мета яких – збільшити ефективність позитивних змін та прискорити процес європеїзації української освіти у контексті підготовки висококваліфікованих учителів іноземних мов.

3.3. Рекомендації щодо врахування прогресивних ідей нідерландського досвіду у вітчизняній системі професійної підготовки вчителів іноземних мов

Аналіз стану професійної підготовки вчителя іноземної мови у системі освіти в Україні та Нідерландах дає можливість виконати одне з поставлених завдань нашого дослідження: запропонувати рекомендації щодо врахування позитивного нідерландського досвіду у вітчизняній системі професійної підготовки вчителів іноземних мов. На основі теоретичного та історико-логічного аналізу нідерландської системи освіти, синтезу, порівняння,

узагальнення та систематизації освітніх явищ та процесів в обох країнах, застосування системно-функціонального методу вдалося виокремити напрями та особливості підготовки вчителів іноземних мов. Урахувавши позитивний нідерландський педагогічний досвід і використавши системно-структурний метод, можемо обґрунтувати практичні рекомендації для української освіти у контексті підготовки вчителів іноземних мов.

Варто зауважити, що останнім часом українська освіта активно діє у напрямку вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземних мов, беручи до уваги загальноєвропейські освітні традиції та вимоги. Компетентнісний підхід в освіті педагогічного працівника, інтеграційні процеси в європейський освітній простір, розробка низки концепцій дає можливість констатувати, що Україна готова до змін і прагне підняття планки щодо якості підготовки фахівців з іноземної мови для закладів освіти.

Нідерландська освіта вимагає від учителів іноземних мов достатньої професійної спроможності для виконання академічних завдань, окрім цього, вони повинні бути забезпечені на достатньому рівні знаннями, вміннями, професійною та іншими компетентностями, а також прагнути постійного самовдосконалення. Учитель іноземних мов повинен уміти мотивувати студентів до вивчення іноземної мови, суворо контролювати, об'єктивно оцінювати, надаючи конструктивні коментарі, а також розвивати академічну автономію.

На українського вчителя іноземних мов, крім навчальної функції, покладаються ще виховна та культурологічна, саме з цим пов'язаний ширший перелік предметів у процесі підготовки вчителів у закладі вищої освіти. Головною рушійною силою підготовки майбутнього вчителя є його мотивація ще на рівні студента, яка, як правило, згасає протягом першого року навчання через буденність та традиційність у викладанні більшості предметів. Пізніше, під час перших років роботи на посаді вчителя іноземних мов, виникає друга хвиля втрати мотивації, яка пов'язана з низькою оплатою праці вчителя у порівнянні з обсягами його роботи та рівнем відповідальності. Тому для якісної

підготовки та збереження фахівців у педагогічній професії необхідно здійснити заходи, які сприятимуть розвитку освіти на всіх рівнях та етапах.

Запорука якісної вищої освіти – інтеграція всіх учасників навчального процесу в навчальну спільноту, яка ідеально підходить для розвитку критичного мислення, дискусій та роздумів. Мова йде про акцентування уваги на європейських цінностях в освіті, суть яких – у створенні ідеального академічного простору, де викладачі і студенти мають можливості для обговорення власних поглядів, рівномірно розподіляють відповідальність, регулюють мотивацію у межах академічної та професійної спільноти. Таким чином, усі студенти, незалежно від їхнього походження, соціального статусу, рівня знань, повинні відчувати, що вони є повністю прийнятим членом цієї спільноти. Ця академічна громада пропонує кожному здобувачеві вищої освіти успішно закінчити навчання, використавши максимум необхідних для ефективної роботи можливостей. В українській освіті необхідно переглянути місце викладача та студента в навчальному процесі. З боку викладача потрібно переосмислити кінцеву мету своєї роботи, яка полягає не в захисті роботи чи здачі студентом екзамену, а у комплексній та результативній підготовці з використанням компетентнісного підходу. З боку студента необхідна додаткова мотивація та системна робота, самоосвіта й усвідомлення власної значущості в академічній спільноті. Причому сам процес передачі знань, формування відповідних умінь має відбуватися на основі взаємного бажання реалізувати поставлені навчальні цілі, уникаючи при цьому прямого примусу, але стимулюючи при цьому до наполегливої роботи шляхом адекватного та належного контролю.

Надзвичайно важливе питання розвитку цифрової компетентності, доступу до міжнародних ресурсів та уміння з ними працювати. Нідерланди поставили перед собою завдання сприяти академічній діджиталізації. Цифровий потенціал пропонує нові можливості для учасників навчального процесу. Завдяки цифровим технологіям створюються нові шляхи для наукового та навчального розвитку як для студентів, так і для вчителів чи викладачів. Для

успішного саморозвитку необхідні два основних компоненти – цифрова та іншомовна компетентність. Закладам освіти потрібно буде забезпечити педагогічним працівникам та студентам доступ до електронних інформаційних носіїв, онлайн-платформ, наукових та академічних онлайн-ресурсів, застосовуючи при цьому змішане навчання та ширші можливості для дистанційної освіти.

Беручи до уваги нідерландський досвід академічної свободи, вважаємо, що цілком доцільно надати більше повноважень університетам, поклавши на заклади вищої освіти відповідальність за якість вищої освіти та її відповідність європейським стандартам і рекомендаціям. Крім цього, необхідно розширювати кола академічного спілкування, створюючи відповідні спільноти між університетами, де викладачі змогли б ділитися власними здобутками, поглядами, успішно реалізованими проєктами задля впровадження їх у роботу інших закладів освіти.

Важливою є співпраця закладів вищої освіти з Міністерством освіти і науки України. Державний орган на найвищому рівні має сприяти розвитку педагогічної освіти, здійснювати окреслену у концепціях систему заходів для підвищення престижності педагогічної професії у суспільстві шляхом додаткового та адекватного фінансування галузі на рівні підвищення заробітної плати, видатків на професійне підвищення кваліфікації, виділення коштів на здійснення наукових досліджень та створення належних умов праці для вчителів. У ході аналізу опитувань учителів щодо умов праці, з'ясовано, що вчителі найбільше цінують час, і, відповідно, їхній робочий розклад. Чіткий та зручний розподіл годин при укладанні тижневого розкладу сприяє додатковій можливості вчителя на підготовку до занять та здійснювати роботу з оформлення звітних матеріалів. Ще одна перешкода для якісної підготовки до власних занять, за відгуками вчителів, виникає через необхідність ведення значної кількості звітної документації, на що витрачається цінний час учителя. Ураховуючи попередні рекомендації щодо запровадження додаткових цифрових технологій при викладанні іноземної мови, наголошуємо на значній проблемі, що виникає внаслідок відсутності необхідної кількості відповідних

технічних засобів, доступу до Інтернет-мережі та недостатнього рівня сформованості цифрової освіченості як вчителів чи викладачів, так і учнів чи студентів. Якщо перші дві проблеми розв'язуються за допомогою здійснення належного фінансування, то для цифрової освіченості необхідно створювати навчальні програми підготовки у межах курсів підвищення кваліфікації для вчителів, що вже працюють та, відповідно, коригувати курс підготовки студентів, ураховуючи нові здобутки інформаційно-комунікаційних технологій.

Проте одним із головних питань залишається наповнення змісту освіти педагогічного працівника, який викладатиме іноземну мову в закладі освіти. Проблема існує через певні суперечності між освітянами, одні з яких вважають, що вчитель має бути всебічно розвиненою особистістю, тому стверджують, що значна кількість дисциплін суспільного чи мистецького напрямків має залишитися у навчальному плані підготовки фахівця з іноземної мови. Водночас є прибічники диференційованого підходу та гнучкості в освіті, а головне – специфічності, тобто звуження змісту освіти, що ефективно працює, як показує нідерландський досвід. Наше дослідження показало, що кількість предметів в Україні вдвічі більша порівняно з Нідерландами, причому українські студенти мають більшу кількість групових занять та традиційних лекцій, які вважаються застарілою формою навчання, адже поступаються місцем більш прогресивним формам роботи, спрямованим на практичне застосування тих знань, що можуть здобуватися самостійно. У зв'язку з цим рекомендується переглянути перелік навчальних дисциплін з метою збільшення годин викладання на предмети з мовної та методичної підготовки, натомість запропонувавши дисципліни гуманітарного, економічного, мистецького циклу для вільного вибору студентів. Важливо навчитися цінувати час викладачів та студентів. Принцип зменшення кількості позитивно впливає на якість освіти, тому зменшення переліку навчальних дисциплін сприятиме:

- більшій концентрації уваги на вивченні профільних предметів;
- економії академічного часу;
- уникненню дублювання змісту предметів, які вже вивчалися раніше.

Варто змінити також форми подачі інформації, стимулюючи, таким чином, академічну автономність студентів, розвиваючи уміння працювати з різноманітними ресурсами. У свою чергу, час аудиторних занять використовувати для практикування.

Ще однією перевагою нідерландської вищої освіти є робота особистого наставника та малочисельність груп під час навчання. Останнім часом у нідерландському освітньому просторі пропагується зменшення кількості студентів під час аудиторного навчання, що вже продемонструвало підвищення якості професійної підготовки. Доцільно також переглянути роль та функції куратора в українських ЗВО та, використавши нідерландський досвід, скорегувати їхню роботу таким чином, аби студенти мали змогу співпрацювати з ними з метою раціональної організації їхнього навчання, та надання професійних консультацій із проблемних питань.

На наше переконання, надзвичайно важливу роль для високого рівня сформованості іншомовної та культурологічної компетентностей учителів іноземних мов має стажування у країні, мову якої вивчає студент. Академічна мобільність, практика та стажування мають стати якщо не обов'язковим, то, принаймні, пріоритетним та доступним компонентом цілісної професійної підготовки. Варто також, слідуючи нідерландському досвіду, забезпечити студентів можливістю спілкуватися з носіями мови шляхом залучення іноземних викладачів до викладання профільних дисциплін.

Додаткової уваги потребує також ефективна організація педагогічної практики як однієї з основних складових якісної підготовки вчителя іноземних мов. Педагогічна практика в Україні та Нідерландах починається з другого року навчання, проте кількість годин, що відводяться для цієї діяльності, в українській педагогічній освіті менша. Для розширення можливостей формуватися як учитель у відповідному середовищі доцільно збільшити академічну частку для проходження педагогічної практики, а також встановити чіткі завдання, вимоги та контроль з боку шкільних менторів та керівників практики, які б унеможливили поверхневе ознайомлення з професією. Для більшої ефективності є потреба у зміцненні зв'язків між методикою викладання

іноземної мови та педагогічною практикою. Доцільно запровадити здійснення дослідження на базі закладу освіти, де відбувається процес проходження практики на четвертому році навчання, за прикладом нідерландської системи освіти. Унаслідок запровадження такої форми навчання студенти матимуть достатню мотивацію для регулярного відвідування педагогічної практики, виконання поставлених цілей та розвиватимуть навички наукової діяльності.

На часі також введення вступних та випускних іспитів за зразком ЗНО. Звичайно, певні кроки у цьому напрямку вже здійснені, тому варто не зупинятися, а дотримуватися окресленого плану. В останніх концепціях, запропонованих МОН України, було зазначено про необхідність запровадження Єдиного вступного іспиту (ЄВІ) з іноземної мови при вступі у магістратуру. Вважаємо, що такий іспит мусить поширюватись і на інші предмети, передбачені для вступу. Крім того, для отримання ступеня бакалавра та магістра варто державні іспити максимально наблизити до європейської практики оцінювання якості освіти. Маємо на увазі два варіанти для випускних іспитів: незалежне тестування, подібне до тестування на сертифікацію вчителів, що вперше проводилося у 2019 році для вчителів початкової школи; або випускний іспит, але за участі неупереджених, об'єктивних екзаменаторів, які не знають попередніх досягнень випускників, тому мають змогу більш конструктивно оцінити рівень професійної компетентності нового вчителя іноземних мов.

Але особливу увагу в українській вищій освіті варто звернути на розвиток співпраці на всіх рівнях та етапах навчання. На сьогоднішній день між МОН та закладами освіти існують зв'язки, але співпраця не налагоджена на достатньому рівні. Заклади вищої освіти співпрацюють зі школами чи дошкільними закладами, здебільшого у рамках педагогічної практики. Проте із 2019 року відкрилися нові шляхи для налагодження співпраці, пов'язані з підвищенням кваліфікації вчителів. Надавши закладам вищої освіти повноваження проводити відповідні курси для вчителів, МОН сприяє налагодженню взаємовигідної співпраці, у якій студенти зможуть переймати досвід учителів, у той час як учителі зможуть на базі університетів знайомитись

із новаторськими підходами та технологіями у викладанні та поліпшувати власну мовну підготовку. Але усе ще залишається проблема співпраці науковців із педагогами; вважаємо, що варто наукові дослідження спрямувати у практичну площину, наблизивши таким чином ці дві галузі. Для розв'язання цієї проблеми необхідно співпрацювати з учителями для визначення тих питань, які потребують дослідження, натомість нові наукові здобутки у педагогічній галузі мають широко оприлюднюватись у вчительському середовищі. Тобто є потреба у створенні спільного простору для професійного спілкування, і робота у цьому напрямку вже розпочалась.

У жовтні 2019 року відбувся офіційний запуск проєкту «Сприяння розвитку регіональних англomовних професійних спільнот в Україні», який зреалізувала громадська організація «Українське відділення Міжнародної асоціації викладачів англійської мови як іноземної» (IATEFL Ukraine) за підтримки Британської Ради в Україні. Було проведено установчий тренінг для фасилітаторів регіональних хабів (освітніх спільнот). У тренінгу взяли участь групи фасилітаторів майбутніх хабів із трьох міст: Умані, Чернівців та Дніпра.

Відкриття Uman English Learning Hub, регіонального освітнього хабу на базі УДПУ, надає можливості для спілкування англійською мовою, отримання нових знань, обміну досвідом та роботи над спільними проєктами. Таке сучасне англomовне середовище для студентської молоді, педагогічних та науково-педагогічних працівників, як хаб, має на меті:

на рівні студентів:

– залучити молодь до англomовного середовища для набуття впевненості у спілкуванні англійською мовою, сприяти отриманню нових знань та розвитку критичного мислення, умінь ефективної комунікації, презентації, ведення діалогу, участі у дебатах тощо (що можна реалізувати за допомогою онлайн-платформ та тренінгів);

на рівні дипломованих фахівців:

– підвищувати професійну майстерність педагогічних та науково-педагогічних працівників, що може реалізовуватися шляхом обміну досвідом, роботою над спільними проєктами, міждисциплінарними дослідженнями тощо.

Для успішної дослідницької діяльності у сфері професійної освіти необхідна активна участь України у міжнародних опитуваннях та дослідженнях, завдяки яким, на основі порівняння, стане можливим визначення пріоритетних напрямків та відповідних заходів для підвищення якості освіти. Вкрай необхідним є опитування студентів з приводу якості викладання та кількості навчальних дисциплін; опитування вчителів, що лише розпочали свою педагогічну діяльність, наскільки вони вважають себе підготовленими до роботи на посаді вчителя іноземних мов у школі, та які проблеми чи труднощі у них виникають; анкетування адміністрації шкіл і батьків учнів, якими вони бачать учителів іноземних мов та що від них вимагають або очікують. Подібне опитування дало б можливість окреслити модель учителя іноземних мов та загальні вимоги до його підготовки.

Надзвичайно важливою є участь України в міжнародних програмах з підготовки вчителів іноземних мов, наприклад, «Шкільний учитель нового покоління», але необхідно масово запроваджувати подібні курси підготовки, а не на рівні кількох закладів вищої освіти. Потрібно надавати більше можливостей для академічної мобільності як у середині країни, так і поза її межами, особливо важливим є мовне стажування, яке досить поширене у Нідерландах і не надто доступне в Україні через брак фінансування.

У ході дослідження ми виявили, що, незважаючи на досить високі результати у галузі нідерландської освіти, освітня спільнота цієї країни ставить перед собою нові завдання, серед яких:

- зменшити кількість студентів у групах, що сприятиме підвищенню якості навчання;
- залучати освітян до дослідницької діяльності та сприяти розвитку зв'язків між освітою та наукою;
- сприяти інтернаціоналізації освіти та академічній мобільності, яка передбачає обмін досвідом та розширенню доступу до нідерландської освіти;
- розширити можливості для онлайн-освіти, тобто розробити сертифіковані онлайн-курси та максимально надати доступ до навчальних

- матеріалів, використавши цифрові технології та онлайн-платформи;
- продовжити участь у міжнародних опитуваннях та дослідженнях, результати яких вказуватимуть на здобутки та проблеми в освіті;
 - розвивати освітні інновації, пошук нових методів та технологій, які піднімуть рівень ефективності фахової підготовки;
 - сприяти розвитку особистим талантам та творчому потенціалу в педагогічній професії, зосереджуватись на особистості та потребах учнів;
 - сприяти розвитку тісних зв'язків між роботодавцями (закладами освіти) та університетами для чіткого розуміння змісту освіти, яку має отримувати фахівець;
 - збільшити фінансування освіти;
 - сприяти безперервній освіті вчителів та їх професійному зростанню.

Очевидною є певна подібність у зазначених завданнях Нідерландів та заходах, рекомендованих для реалізації в Україні, за винятком тих, які пов'язані з цифровими технологіями. Це не означає, що Україні не потрібно розвивати цей напрямок, але існують фінансові та технічні перешкоди, які відтермінують цей процес.

Беручи до уваги перелічені нами рекомендації та нідерландський досвід у розвитку освіти, пропонуємо низку заходів, що спрямовані на зміни у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов в Україні з метою підняття якості їхньої освіти:

1. Провести опитування на різних освітніх рівнях щодо вимог та потреб учителів іноземних мов у сучасній українській освіті. В опитуванні мають узяти участь адміністрації закладів освіти, учителі-практики, молоді вчителі без досвіду роботи, студенти, що навчаються на відповідній спеціальності та батьки учнів. Таке опитування дасть змогу передусім визначити, яким повинен бути вчитель іноземних мов, функції, які на нього покладено зараз і очікувані у майбутньому функції, вимоги до його професійного рівня, умови праці, якими вони мають бути забезпечені, та потреби, рівень відповідальності, тощо.

2. Налагодити співпрацю між різними етапами освіти та учасниками освітнього процесу. Співпраця важлива між учителями та студентами у ході практики, у рамках здійснення студентських наукових досліджень, причому вчителі можуть ділитися досвідом, а студенти – методичними інноваціями. Адже студенти швидше отримують доступ до нових технологій і під час практики, апробовуючи їх, можуть презентувати вчителям. Між адміністраціями закладів освіти та вчителями необхідна співпраця для вдосконалення шкільного менеджменту, а з МОН – для здійснення державної підтримки та регулювання основних трансформацій. Певною мірою важлива співпраця з батьками, адже насправді саме вони та учні є найбільш зацікавленими у якісному навчанні іноземних мов. Для реалізації налагодження співпраці рекомендується відкриття регіональних мовних хабів, які створюють освітні середовища для професійного спілкування.

3. Адаптувати зміст програми підготовки вчителів іноземних мов, узявши до уваги результати зазначених вище опитувань. Існує потреба специфікувати кількість навчальних дисциплін, звузити таким чином спеціальність, але натомість ретельно та якісно надавати освітні послуги. Курс суспільних наук можна інтегрувати в одну дисципліну, інші предмети, які менше стосуються спеціальності, визначити як вибіркові. У свою чергу, збільшити обсяг навчальних годин на фахові предмети, причому більшу частину викладати іноземною мовою, за можливості – із залученням носіїв мови.

4. Змінити методи та підходи до викладання фахових дисциплін, сприяючи таким чином розвитку ключових професійних компетентностей, автономності і відповідальності. Вивчення іноземної мови має базуватися на комунікативному підході. При викладанні теоретичних дисциплін мають застосовуватися практичні методики викладання, традиційні лекції при цьому мають бути замінені на міні-лекції з активностями, які передбачають застосування викладеного матеріалу. Суто теоретичний матеріал має виноситися на самостійне опрацювання. Завдяки цьому з'являється можливість заощадити час аудиторної роботи та більш ефективно викладати дисципліни.

5. Увести європейські традиції контролю та оцінювання якості, які б були об'єктивні та конструктивні. Серед видів контролю варто більше уваги звернути на есе, проєктні роботи та наукові дослідження. Тестові завдання не висвітлюють у повній мірі рівень знань студента, тоді як вищезазвані форми контролю спрямовані на розвиток автономності, творчості, навичок роботи в команді. Щодо вступних та випускних іспитів для навчання на відповідній спеціальності, то є обов'язковою потреба в Єдиному вступному іспиті, запровадження якого вже ініціює МОН, адже вирівнювання рівня знань з іноземної мови на початковому етапі дасть можливість більш ефективно викладати фахові дисципліни вже з першого року навчання, збільшивши, таким чином, час для поглибленого вивчення іноземної мови.

6. Розвивати академічну гнучкість та мобільність. Надати додаткові можливості для студентського руху в межах спеціальності у географічному сенсі, а також для зміни спеціальності за бажанням чи потребою студента. Академічна гнучкість допоможе звести до мінімуму кількість фахівців, які виявилися не задоволеними обраною спеціальністю або не придатними до педагогічної професії чи вивчення іноземних мов. Академічна мобільність дає додаткові можливості для закордонних стажувань, які мають стати обов'язковою вимогою якісної підготовки вчителя іноземних мов.

7. Створити належні умови для можливості дистанційного та змішаного навчання шляхом використання цифрових технологій. Доступність онлайн-навчання дає змогу для безперервного навчання під час вимушеного переривання навчального процесу, крім того, дає можливість для повноцінного навчання студентів з обмеженими можливостями. Вивчати нові можливості для широкого використання онлайн-ресурсів для здійснення навчального процесу.

8. Акцентувати більше уваги на педагогічній практиці. Провести зустрічі з учителями іноземних мов у закладах освіти, ознайомити їх із вимогами та завданнями педагогічної практики студентів, залучивши їх таким чином до менторської діяльності. Поєднати курс педагогічної практики з методикою навчання іноземної мови, на аудиторних заняттях з якої обговорювалися б

виконані завдання з педагогічної практики. Здійснювати регулярний контроль за перебігом практики та рівнем активності студентів під час її проходження. Запровадити наукове дослідження на останньому році навчання, пов'язане з викладанням іноземної мови у школі, яке має бути здійснене на базі закладу освіти, де відбувається педагогічна практика.

9. Створювати умови для безперервної освіти. Продовжити роботу із запровадження курсів підвищення кваліфікації вчителів на базі педагогічних університетів. Запровадити схему додаткового фінансування програм професійного розвитку та компенсацій учителям при їх проходженні. Розширити можливості для закордонних стажувань учителів.

10. Збільшити фінансування освітньої галузі та забезпечити належну оплату праці педагогічних працівників. Такий крок стимулюватиме кращих випускників залишатися у педагогічній професії та формувати модель успішної особистості, завойовуючи таким чином повагу та популяризуючи професію педагога на ринку праці.

11. Надати більше академічної свободи як під час навчання, так і під час безпосередньої роботи вчителя.

Певною мірою цей перелік може бути продовжений, адже проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Головна перешкода на шляху до змін – боротьба між старими, традиційними, перевіреними роками освітніми технологіями, які вже не відповідають вимогам часу, та новітніми, яким у першу чергу необхідно навчитися викладачам університетів, що готують майбутніх учителів іноземних мов. Тому програми та інтенсиви для викладачів педагогічних закладів освіти України мають передувати всім іншим заходам, хоча частково ця робота вже ведеться завдяки Британській раді в Україні у рамках програми «Шкільний учитель нового покоління». Надважливо зараз розширити цю програму, запровадивши в усіх педагогічних закладах, де здійснюється професійна підготовка вчителів іноземних мов. Шляхи для реалізації заходів, запропонованих для української освіти, мають різні перспективи, адже залежать від багатьох чинників – як

зовнішніх, так і внутрішніх впливів.

Існує низка перспективних напрямків для подальших досліджень, адже щороку відбувається аналіз освітніх здобутків та планування заходів, спрямованих на вдосконалення. Ураховуючи досвід організації нідерландської освіти, яка не вважається стандартизованою та є зорієнтованою на розмаїття, вважаємо за доцільне розглянути можливості для подальшого дослідження інших закладів освіти, які мають свої особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі здійснено детальний огляд сучасних тенденцій професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у системі освіти України, порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Нідерландах й Україні та розроблено рекомендації щодо врахування прогресивних ідей нідерландського досвіду у вітчизняній системі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

У ході дослідження визначено сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а саме: зміна традиційних поглядів на педагогічну освіту (трансформація професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов на рівні додаткових освітніх можливостей); удосконалення педагогічної інтернатури (комплекс спеціальних заходів для сприяння входженню вчителя іноземних мов у професію); зміна умов для підвищення кваліфікації (вибір закладу, тематики та обсягу курсів, термінів їх проходження); упровадження компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходу в педагогічній освіті (формування загальних та професійних компетентностей у майбутніх учителів іноземних мов); зміни у викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти (встановлення рівня володіння іноземними мовами для вступників ступеня бакалавра – B1 та магістра – B2); запровадження нових альтернативних програм підготовки майбутніх учителів

іноземних мов (збільшення обсягу годин на фахові дисципліни та педагогічну практику, надання пріоритету практичному навчанню теоретичних дисциплін); необхідність співпраці між учителями, викладачами іноземної мови, студентами, адміністраціями закладів освіти (створення регіональних іншомовних хабів).

Досліджуючи сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні, здійснено огляд кваліфікаційних категорій педагогічних працівників, що дало змогу порівняти чинні в Україні вимоги з міжнародними стандартами. Таке порівняння виявило дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та наявною системою педагогічної освіти. Проаналізовано та виокремлено основні чинники, що призвели до виникнення дисбалансу у підготовці фахівців в Україні, серед яких: низька мотивація до навчання та недостатнє практичне використання новітніх методик (технологій) навчання студентами відповідної спеціальності. Визначено потребу у кардинальних змінах як у підготовці майбутніх учителів іноземних мов, так і в підвищенні кваліфікації вчителів-практиків, а також перелік намірів та рекомендацій МОН України щодо їх здійснення.

Описано позитивний досвід програми підготовки майбутніх учителів іноземних мов «Шкільний учитель нового покоління», апробованої у кількох закладах вищої освіти в Україні. Визначено основні пріоритети програми, особливістю якої є збільшення годин на вивчення курсу методики навчання англійської мови. Головна мета курсу полягає у кардинальній зміні підходів як до методів викладання цього предмета в університеті, так і до реалізації здобутих компетентностей під час навчання, у ході викладання іноземної мови.

Компаративний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Нідерландах здійснено у кількох напрямках: дослідження нормативних освітніх положень та контроль за їх дотриманням з боку відповідних органів влади обох країн; порівняння педагогічних основ та принципів; зіставлення змісту освіти майбутнього вчителя іноземних мов в Україні та Нідерландах. Визначено взаємозв'язки між різними ланками освіти

та всіма учасниками навчального процесу, для яких характерна певного виду циклічність.

Унаслідок аналізу підготовки майбутніх учителів іноземних мов досліджено рівень викладання іноземної мови в українських та нідерландських закладах освіти шляхом порівняння баз даних найпоширеніших міжнародних досліджень: PIRLS, PISA, OECD, TALIS. Позиції України у перелічених базах даних дещо нижчі порівняно з Нідерландами. Встановлено значні переваги нідерландської освіти у фінансуванні галузі (співвідношення 1:12), оплати праці педагогічних працівників (співвідношення 1:30). Україна також поступається за рівнем підготовленості вчителів, однак переважає у гендерному балансі на рівні жіночої статі в освіті.

Проаналізовано перелік навчальних дисциплін в університетах Нідерландів (на прикладі Утрехтського університету прикладних наук) та України (на прикладі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини), унаслідок чого виявлено, що перелік українського закладу вищої освіти налічує більшу кількість предметів базової програми професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Таким чином, порівняльний аналіз професійної підготовки педагогів іншомовної сфери освіти у Нідерландах та Україні дав можливість дослідити та виявити позитивні (Нідерланди: розмаїття в освіті, академічна свобода за контролю відповідних інспекцій і кураторства Міністерства освіти та культури; висока міжуніверситетська мобільність; популяризація педагогічної освіти; співпраця на рівні закладів освіти та етапів освіти; широкі можливості для підвищення кваліфікації; робота у малих навчальних командах; кураторство особистого наставника під час навчання; можливості міжнародного стажування під час базової освіти; діджиталізація навчального процесу; фінансова градація зарплат відповідно до вчительських ступенів; Україна: стандартизованість освіти; широке коло предметів у рамках підготовки фахівців; малочисельні групи для опанування мовних дисциплін; можливості для паралельного навчання на суміжних напрямках; можливості для професійного зростання;

залучення України до міжнародного тестування освіти; запровадження концепції розвитку педагогічної освіти; створення передумов для підвищення рівня володіння іноземних мов у рамках здобуття вищої освіти) та негативні риси у педагогічній освіті зазначених країн (недостатня діджиталізація навчання, широка автономія закладів освіти – у Нідерландах; недостатній рівень оплати роботи педагогічного працівника, надмірне перевантаження додатковою звітною роботою, брак співпраці між закладами освіти, пасивність щодо участі у міжнародних освітніх проєктах – в Україні).

Порівняння зазначених даних закладів освіти в досліджуваних країнах, змісту підготовки вчителів іноземних мов та особливостей оцінювання протягом навчання дало змогу виокремити ряд перешкод, які негативно впливають на інтенсивність розвитку педагогічної освіти в Україні: незадовільний рівень оплати праці викладачів; застарілий зміст, структура, стандарти та методики (технології) навчання; недостатня ресурсна підтримка професійної діяльності педагогічних працівників; невідповідні сучасним вимогам умови науково-педагогічної (педагогічної) діяльності; відірваність від практичних освітянських потреб; неефективність профорієнтаційної роботи; відсутність дієвої координації між закладами педагогічної освіти.

На основі теоретичного та історико-логічного аналізу нідерландської системи освіти, шляхом застосування системно-функціонального методу виокремлено основні напрями та особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов. З урахуванням позитивного нідерландського педагогічного досвіду узагальнено практичні рекомендації для підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні, на основі яких запропоновано ряд заходів, спрямованих на підвищення якості освіти майбутніх учителів іноземних мов. Основні наукові положення третього розділу дисертаційної роботи висвітлені в опублікованих працях автора: [37; 38; 39; 47; 48; 49; 52; 53; 149; 150].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення важливого й актуального завдання, яке полягає у визначенні організаційно-педагогічних засад професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів та розробці рекомендацій щодо врахування прогресивних ідей позитивного нідерландського досвіду у системі вищої педагогічної освіти України. Результати проведеного дослідження, реалізовані мета і завдання дали підстави сформулювати такі висновки, що мають теоретичне і практичне значення.

1. Здійснено аналіз стану дослідженості наукової проблеми у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії. Встановлено, що предметом досліджень українських науковців були: вища освіта у країнах світу та Україні; напрям професійної підготовки майбутніх учителів у різних країнах світу; системи освіти країн з високими академічними досягненнями. Узагальнено вагомні здобутки вітчизняних науковців, що розкрили особливості організації та функціонування вищої освіти в Україні у питанні підготовки майбутніх учителів іноземних мов. З'ясовано, що нідерландські вчені досить детально дослідили історичні аспекти розвитку педагогічної освіти в країні; значну увагу у працях приділено методичним підходам у навчанні іноземних мов. Вища освіта Нідерландів перебуває у колі наукових інтересів учених обох країн, проте питання підготовки вчителів іноземних мов раніше не висвітлювалося. Внаслідок дослідження ступеню розробленості проблеми з'ясовано вплив реформ на зміни у вищій педагогічній освіті Нідерландів в історичному контексті, визначено методичні підходи (прямий, граматико-перекладний метод, аудіо-лінгвальний та комунікативний) до викладання іноземних мов у контексті освітніх реформ ХХ століття, уточнено хронологічні етапи становлення обов'язкової освіти, обґрунтовано пріоритети у виборі іноземних мов для вивчення у закладах освіти, здійснено огляд сучасного стану підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

2. Досліджено трансформації системи підготовки вчителів іноземних мов у контексті розвитку педагогічної освіти у Нідерландах, вплив освітніх реформ на вищу освіту і зміну підходів та методів викладання іноземних мов у контексті освітніх реформ ХХ століття. Визначено, що передумовою створення нідерландської педагогічної освіти стало запровадження обов'язкової базової освіти у країні, унаслідок чого встановлено хронологічний, релігійний та суспільно-політичний фактори впливу на становлення освіти у країні. Досліджено структуру освіти на рівні етапів навчання, починаючи з початкової освіти та завершуючи безперервною освітою; розвиток типів закладів для професійної і вищої освіти для майбутніх учителів іноземних мов.

Здійснено дослідження історії викладання іноземних мов у Нідерландах, унаслідок чого визначено три хронологічні етапи домінування методичних теорій викладання іноземних мов для здобувачів освіти (переважання граматико-перекладного, аудіо-лінгвального та комунікативного методу). Дослідження мовної політики у нідерландському суспільстві дало можливість виявити пріоритети вибору іноземних мов для вивчення відповідно до історичних та суспільно-політичних змін. З'ясовано, що на сучасному етапі англійська мова переважає над іншими іноземними: французькою, німецькою, іспанською, – які теж вивчаються у закладах освіти. Вибір іноземних мов для вивчення у нідерландських закладах освіти та стимулювання багатомовності в європейському суспільному середовищі залежать від впливу політичних та економічних чинників протягом усіх історичних етапів становлення та розвитку педагогічної освіти у контексті іншомовної підготовки здобувачів освіти у Європі.

Розкрито особливості здобуття педагогічної освіти у Нідерландах на сучасному етапі її розвитку, суть яких полягає у визначенні пріоритетних завдань сучасної нідерландської педагогічної освіти, постійному піднятті стандартів якості освіти та її модернізації згідно з вимогами часу та ринку праці.

3. Виокремлено організаційні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів: відповідність підготовки

вчителів іноземних мов міжнародним вимогам; орієнтування на популяризацію професії вчителя іноземних мов; професійні профілі вчителів іноземних мов; децентралізацію в педагогічній освіті; надання альтернативи в отриманні освіти вчителями іноземних мов завдяки її гнучкості та мобільності; підтримка безперервної освіти; відповідність отриманої кваліфікації етапу освіти для здійснення професійної діяльності; орієнтування на освітнє партнерство.

Унаслідок дослідження організаційних засад визначено компоненти підготовки майбутніх учителів іноземних мов: формальна класична освіта з обов'язковим курсом педагогічного та лінгвістичного циклу дисциплін; практика та стажування у країні, мова якої вивчається; додаткові курси суміжних напрямів (зазвичай ще одна іноземна мова за бажанням здобувача освіти); безперервна освіта протягом педагогічної кар'єри. Встановлено типи закладів освіти, які здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземних мов; особливості навчання та додаткові освітні можливості на відповідних спеціальностях; базові кваліфікації викладання, необхідні для допуску нідерландських учителів та викладачів до професійної діяльності. Здійснено детальний огляд підготовки вчителів іноземних мов у таких аспектах як відповідність міжнародним вимогам, стан педагогічної освіти у контексті іншомовної підготовки фахівців та особливості підвищення кваліфікації вчителів у контексті безперервного навчання. На основі дослідження можливостей для підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов визначено рівні для підвищення кваліфікації та можливості для кар'єрного зростання і переваги, які з'являються завдяки успішній професіоналізації.

З'ясовано, що органи управління стимулюють до постійного безперервного професійного зростання, надаючи підтримку широкого спектру заходів: у вигляді грантів на розвиток учителів, диверсифікованої системи посад і заробітної плати, реєстру вчителів. Виявлено, що нідерландська система освіти має взаємозв'язки між різними ланками освіти та всіма учасниками освітнього процесу, формуючи таким чином повний завершений академічний цикл.

4. Охарактеризовано педагогічні засади професійної підготовки майбутніх

учителів іноземних мов в університетах Нідерландів, серед яких: ґрунтування на стандартах підготовки вчителів іноземних мов, на компетентнісному підході, орієнтування на інновації та діджиталізацією, багатомовність, інтернаціоналізацію вчителів.

У результаті пошуку єдиного переліку стандартів підготовки майбутніх учителів іноземних мов здійснено огляд кваліфікаційних рамок, на основі яких створено єдиний реєстр загальноєвропейських вимог до педагогічної професії, унаслідок чого виявлено структурні компоненти кваліфікаційної рамки підготовки фахівців та досліджено історичний шлях унормування стандартів до педагогічної професії.

На основі проведеного дослідження національної освітньої рамки Нідерландів виявлено міцний зв'язок країни з міжнародною освітньою спільнотою, унаслідок первинної участі Нідерландів у формуванні єдиних для Європейського освітнього простору стандартів. Визначено перелік професійних стандартів для підготовки майбутніх учителів іноземних мов та їхню градацію: професійні цінності та якості, професійні знання та вміння, професійні навички. Визначено основні складові структури, змісту і вимог до системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Нідерландах.

Акцентовано увагу на використанні компетентнісного підходу до навчання у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Зазначено перелік основних компетентностей, необхідних для майбутнього вчителя іноземних мов: професійну та особистісну, які пов'язані з визначенням придатності вчителя до здійснення професійної діяльності. З'ясовано, що пріоритетним напрямом розвитку освіти є впровадження інноваційних технологій, унаслідок чого планується розробка онлайн-курсів для вищої освіти та підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

5. Здійснено порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Нідерландах. Схарактеризовано стан професійної підготовки вчителя іноземної мови у системі освіти в Україні та проведено комплексний порівняльний аналіз досвіду реформування сучасної

нідерландської та української освіти.

Проаналізовано основні чинники, що призвели до виникнення дисбалансу у підготовці фахівців в Україні. Визначено потребу у швидких та ґрунтовних змінах як у підготовці майбутніх учителів іноземних мов, так і в підвищенні кваліфікації учителів-практиків, а також перелік рекомендацій МОН України щодо їх здійснення. У рамках пошуку шляхів розв'язання окреслених проблем охарактеризовано позитивний досвід програми підготовки майбутніх учителів іноземних мов «Шкільний учитель нового покоління», який успішно пройшов апробацію у 13 закладах вищої освіти в Україні (2013–2019). Особливістю програми є збільшення годин на вивчення методики навчання англійської мови (з 4 % до 25 %) та зміна підходів як до методів викладання цього предмета в університеті, так і до реалізації здобутих під час навчання компетентностей у подальшій професійній діяльності.

Досліджено результати найпоширеніших міжнародних баз даних (PIRLS, PISA, OECD, TALIS) з метою визначення позиції України та Нідерландів в освітній галузі та їхнього впливу на якість підготовки педагогічних працівників. У ході аналізу організаційно-педагогічних засад підготовки майбутніх учителів іноземних мов досліджено стан викладання іноземної мови в українських та нідерландських закладах освіти. Виконане зіставлення показало значний розрив у відсоткових значеннях за рівнем фінансування та заробітних плат учителів (у бік Нідерландів) та кількості студентів (на бік України). Виявлено ряд перешкод, які негативно впливають на розвиток педагогічної освіти в Україні, серед яких: академічне перевантаження українських студентів нефаховими предметами, недостатній контроль на рівні педагогічної практики, низький рівень мотивації й автономності студентів, брак можливостей для академічної гнучкості й мобільності.

З урахуванням позитивного нідерландського досвіду успішних освітніх реформ стало можливим обґрунтування узагальнених практичних рекомендацій для підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні. Запропоновано ряд заходів, спрямованих на підвищення якості освіти українських учителів

іноземних мов. Серед визначеного переліку на особливу увагу заслуговують такі кроки, як: постійна участь України в міжнародних опитуваннях у галузі освіти щодо вимог та потреб учителів іноземних мов у сучасній українській освіті; організація співпраці між різними етапами освіти та учасниками освітнього процесу; перегляд навчальних планів з метою специфікації кількості навчальних дисциплін у програмі підготовки вчителів іноземних мов; зміна технологій викладання фахових дисциплін; розвиток академічної гнучкості та мобільності; доступність онлайн навчання, яке надає можливості для безперервного змішаного та дистанційного навчання; перегляд вимог до педагогічної практики; створення сприятливих умов для безперервної освіти; збільшення фінансування освітньої галузі та забезпечення належної оплати праці педагогічних працівників; збільшення академічної свободи вчителів у їхній професійній діяльності.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів. Подальше вивчення наукової проблеми може здійснюватися за такими напрямками: академічна гнучкість професійної освіти; професійна підготовка магістрів іншомовних спеціальностей в університетах; порівняльний аналіз системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах прикладних наук та дослідницьких університетах; особливості організації педагогічної онлайн-освіти у Нідерландах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авксентьева О. І. Професійно-лінгвістична підготовка іноземних фахівців у Франції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 300 с.
2. Антоненко О. В. Підготовка вчителів іноземних мов у Чеській республіці у світлі реформування вищої освіти Європи. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 24. С. 91–96.
3. Атестація вчителів. *Педагогіка. Навчальні матеріали онлайн*. 2019. URL: https://pidruchniki.com/14261116/pedagogika/atestatsiya_vchiteliv (дата звернення: 20.08.2019).
4. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 21 с.
5. Бевз О., Гембарук А., Гончарова О. та ін. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с.
6. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. Рівне, 2018. 520 с.
7. Безлюдний О. І. Професійно-особистісне самовизначення майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформатизації вищої освіти. *Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 13–18.
8. Білецька І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Умань, 2014. 494 с.
9. Боднарчук Т. В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Хмельницький, 2012. 20 с.
10. Бойченко К. В. Модернізація системи управління державними школами в Нідерландах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Умань, 2016. 257 с.

11. Бондарук Я. В. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів у США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2013. 302 с.
12. Братиця Г. Г. Моделі підготовки магістрів у системі педагогічної освіти Німеччини. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Львів, 2008. Вип. 24. С. 232–237.
13. Бродська Л. В. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до виховної роботи в школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 20 с.
14. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2006. 20 с.
15. Гавриленко О. М. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2011. 20 с.
16. Гаращук К. В. Структурні реформи в системі середньої освіти сучасної Великої Британії: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 159 с.
17. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2007. 20 с.
18. Гринюк С. П. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов в університетах Фінляндії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 20 с.
19. Гульпа Л. Ю. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.
20. Деркач С. П. Професійна підготовка вчителів англійської мови в Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 20 с.
21. Димань Т. М., Боньковський О. А., Вовкогон А. Г. Європейський простір вищої освіти та Болонський процес: навч.-метод. посіб. Одеса: НУ ОМА,

2017. 106 с.
22. Жерьобкіна Т., Когут І, Куделя М. та ін. Освіта в Україні: збірник / за ред. Є. Стадного. Аналітичний центр CEDOS, 2015. 84 с. URL: https://cedos.org.ua/data/pdfs/osvitaua_250416_updated.pdf (дата звернення: 23.07.2019).
 23. Жижко О. А. Компетентнісний підхід у теорії і практиці підготовки фахівців для роботи з дорослими у Мексиці й Венесуелі. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2013. № 1. С. 174–180.
 24. Заболотна О. А. Альтернативна освіта дітей та молоді шкільного віку у країнах Європейського Союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2014. 35 с.
 25. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 22 с.
 26. Заяць Л. І. Розвиток сучасної університетської освіти у Нідерландах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 20 с.
 27. Інститут філології. *Київський університет імені Бориса Грінченка*. URL: <http://if.kubg.edu.ua/informatsiya/studentam/rozklad-zaniat/27-denna-forma-navchannia.html> (дата звернення: 09.10.2019).
 28. Калінін В. О. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови на основі колаборативного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*. 2015. Вип. 54. С. 36–38.
 29. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2005. 20 с.
 30. Капелюшна Т. В., Коберник О. М. Технологічна освіта в середніх навчальних закладах США: монографія. Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. 152 с.
 31. Кірдан О. Л., Кірдан О. П. Підготовка конкурентоздатного фахівця та ринок праці: виклики та перспективи освіти. *Підготовка*

- конкурентоздатних фахівців: виклики сучасності: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Кривий Ріг, 25–26 квіт. 2018 р.). Кривий Ріг: КПГТЛ, 2018. Т. 2. С. 81–83.
32. Клименко Ю. А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 20 с.
33. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2007. 44 с.
34. Кобилянська В. О., Колісніченко А. І. Використання аудіо- та відеоматеріалів з безкоштовних онлайн-ресурсів для вивчення англійської мови. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст: матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Умань, 18–19 квіт. 2019 р.)*. Умань, 2019. С. 126–128.
35. Кокор М. М. Сучасні моделі підготовки викладачів іноземних мов за професійним спрямуванням в університетах США. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2013. № 1. С. 146–153.
36. Колісніченко А. І. Викладання іноземних мов у Нідерландах у контексті розвитку педагогічної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2019. Вип. 70. С. 134–137.
37. Колісніченко А. І. Вимоги до формування професійних компетентностей учителів іноземних мов в Україні та Нідерландах. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 15–16 черв. 2017 р.)*. Київ, 2017. С. 111–113.
38. Колісніченко А. І. Вплив використання проектних технологій на формування іншомовної комунікативної компетенції. *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст: матеріали Міжнар. конф. (Умань, 25–26 трав. 2017 р.)*. Умань, 2017. С. 82–84.

39. Колісніченко А. І. Впровадження цифрових технологій у процес навчання англійської мови: перешкоди на шляху до успіху. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Кропивницький, 20 лют. 2019 р.). Кропивницький, 2019. С. 123–125.
40. Колісніченко А. І. Ефективність двомовної освіти у Нідерландах. *Сучасна іношомовна освіта України та зарубіжжя: стан, виклики і перспективи*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Глухів, 24–25 жовт. 2018 р.). Глухів, 2018. С. 61–63.
41. Колісніченко А. І. Ефективність залучення учителів-предметників до викладання іноземних мов у початковій ланці голландської освіти. *Збірник наукових праць студентів та молодих учених*. Умань, 2018. С. 87–91.
42. Колісніченко А. І. Заходи щодо запровадження системи академічної гнучкості для удосконалення освіти протягом життя у Нідерландах. *Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження*: матеріали II Міжнар. наук. конф. Української асоціації дослідників освіти (Київ – Дрогобич, 15 черв. 2018 р.). Київ – Дрогобич, 2018. С. 58–60.
43. Колісніченко А. І. Освітні новації у Нідерландах у контексті порівняльно-педагогічних досліджень. *Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях*: матеріали Міжнар. конф. (Умань, 22–23 трав. 2017 р.). Умань, 2017. С. 77–81.
44. Колісніченко А. І. Особливості здобуття педагогічної освіти у навчальних закладах Нідерландів. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст*: матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Умань, 28 верес. 2018 р.). Умань, 2018. С. 116–118.
45. Колісніченко А. І. Професійний розвиток майбутнього вчителя іноземної мови в умовах інтернаціоналізації системи вищої освіти у Нідерландах. *Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Чернігів, 9 листоп. 2018 р.). Чернігів, 2018. С. 218–219.

46. Колісніченко А. І. Розвиток педагогічної освіти у Нідерландах як фактор впливу на рівень досягнень здобувачів освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2019. Вип. 2. С. 67–74.
47. Колісніченко А. І. Сучасні механізми вдосконалення системи неперервної освіти вчителів іноземних мов в Україні. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 17. С. 77–80.
48. Колісніченко А. І., Кобилянська В. О. Вивчення англійської мови онлайн: дистанційне та змішане навчання. *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Івано-Франківськ, 21–22 берез. 2019 р.). Івано-Франківськ, 2019. С. 152–154.
49. Колісніченко М. О., Колісніченко А. І. Зв'язок іншомовної та цифрової компетентностей у підготовці фахівців для освітньої галузі. *Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації*: матеріали Всеукр. студентської наук.-практ. інтернет-конф. (Умань, 28 берез. 2019 р.). Умань, 2019. С. 135–137.
50. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 20 с.
51. Коляда Н. М., Кравченко О. О. Неформальна громадянська освіта молоді: досвід та перспективи розвитку. *Всеукраїнський науково-практичний семінар «Права дитини»*. Умань, 2019. С. 33–36.
52. Коляда Н. М., Колісніченко А. І. Вплив самооцінки роботи викладача на якість викладання фахових дисциплін в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Мова і світ: сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. вебінару (Житомир, 29 листоп. 2017 р.). Житомир, 2017. С. 58–60.
53. Коляда Н. М., Колісніченко А. І. Особливості регулювання гендерної рівності у вищій освіті Нідерландів. *Іншомовна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій*: матеріали Всеукр. наук.-практ. вебінару (Житомир, 28 листоп. 2018 р.). Житомир, 2018. С. 39–41.

54. Комар О. С. Організаційно-педагогічні засади неперервної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2019. 509 с.
55. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти: проєкт. 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi?fbclid=IwAR2ICPzauy6r5JKmZYAPMKglPn9TXxjqaekymfOGHYmmJuXkNoH1SLgQnGo> (дата звернення: 15.08.2019).
56. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2009. 35 с.
57. Лавриш Ю. Е. Особливості інтеграції наукової та навчальної діяльності в університетах Канади. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ, 2018. Вип. 3. С. 29–36.
58. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / за ред. О. І. Локшина. Київ: Богданова А. М., 2009. 404 с.
59. Мазорчук М., Вакуленко Т., Терещенко В. та ін. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / Український центр оцінювання якості освіти. Київ: УЦОЯО, 2019. 439 с.
60. Махінов В. М. Теоретичні засади в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина ХІХ – початок ХХ ст.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2013. 42 с.
61. Місечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок 1900-х – початок 1960-х рр.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 50 с.
62. Місія. *Українська асоціація дослідників освіти*. 2016. URL: <https://www.uera.org.ua/uk/about-us/mission> (дата звернення: 10.10.2019).

63. Молодиченко Н. А. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 23 с.
64. Музиченко Ю. Професійна мобільність учителя в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору. *Шлях освіти*. 2007. № 3. С. 17–21.
65. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: дис. ... канд. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 235 с.
66. Никитюк С. І. Провідні чинники виникнення системи заочної освіти вчителів іноземних мов у Великій Британії. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. № 16. С. 173–177.
67. Озерська О. Ю. Професійна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Японії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 212 с.
68. Онкович А. Д. Формування професійної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 20 с.
69. Освіта в Україні: базові індикатори: інформаційно-статистичний бюлетень результатів діяльності галузі освіти у 2017/2018 н.р. / ДНУ «Інститут освітньої аналітики». 2018. 210 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/1serpkonf-informatsiyui-byuleten.pdf> (дата звернення: 11.08.2019).
70. Основні терміни та їх визначення: стаття 1. *Про вищу освіту*: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://kodeksy.com.ua/dictionary/p/profesijna_pidgotovka.htm (дата звернення: 08.06.2019).
71. Павлюк Р. О. Формування умінь майбутніх учителів іноземних мов до творення віртуальної педагогічної взаємодії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2009. 20 с.
72. Парламентський комітет з оцінки інновацій у навчальних планах 2007. URL: <https://rada.gov.ua/fsview/11748.html> (дата звернення: 19.09.2019).

73. Перша національна (не)конференція для шкільних педагогів EdCamp Ukraine. 2015. URL: <https://www.edcamp.org.ua/edcampukraine2015> (дата звернення: 10.10.2019).
74. Подзигун О. А. Педагогічні умови застосування інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2009. 20 с.
75. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ МОН України від 16.07.2018 № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 11.08.2019).
76. Про затвердження Положення про Міністерство освіти і науки України: Постанова Кабінету Міністрів України від 16.10.2014 № 630. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/630-2014-%D0%BF> (дата звернення: 15.08.2019).
77. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.10.2010 № 930. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10> (дата звернення: 09.07.2019).
78. Про міністерство. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo> (дата звернення: 07.06.2019).
79. Про програму Європейського Союзу – Еразмус+. URL: <https://erasmusplus.org.ua/erasmus/pro-prohamu.html> (дата звернення: 10.10.2019).
80. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 25 с.
81. Процько Є. С. Професійна підготовка вчителів англійської мови в Бельгії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2016. 20 с.
82. Рибачук К. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США: дис. ... канд. наук: 13.00.01. Кіровоград, 2008. 209 с.
83. Розпочинається підготовка шкільного вчителя нового покоління. *Британська Рада в Україні*. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of->

- english/updates/blog/Training-Begins-for-New-Generation-School-Teachers (дата звернення: 11.10.2019).
84. Роляк А. О. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 290 с.
 85. Романенко О. В. Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2007. 20 с.
 86. Романюк Л. П. Вивчення поширених розладів навчання майбутніми вчителями іноземних мов в Ізраїлі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 29. С. 455–459.
 87. Синельник В. Ю. Виявлення рівня професійної підготовки вчителів англійської мови в Японії. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 15(1). С. 196–200.
 88. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 2008. 201 с.
 89. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / МОН України. АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; за ред. С. О. Сисоєвої. Маріуполь; Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.
 90. Сулим Н. В. Нормативно-правове регулювання підготовки майбутніх вчителів англійської мови у вищих навчальних закладах Англії та Шотландії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 27. С. 202–205.
 91. Факультет іноземних мов. *Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*. URL: <http://info.elr.tnpu.edu.ua/inoz> (дата звернення: 23.09.2019).
 92. Черньонков Я. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград,

2006. 20 с.
93. Шандрук С. І. Тенденції професійної підготовки вчителів у США: монографія. Кіровоград: Імекс ЛТД, 2012. 496 с.
 94. Шевчук М. Обґрунтування поняття «Організаційно-педагогічні засади діяльності вищого навчального закладу». *Педагогічні науки*. Полтава, 2016. № 66–67. С. 115–121.
 95. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.
 96. Шишко А. В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2008. 20 с.
 97. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх вчителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 285 с.
 98. Щудло С., Заболотна О., Лісова Т. Українські вчителі та навчальне середовище. Результати Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS). Анотований звіт. Дрогобич: УАДО; ТЗОВ «ТрекЛТД», 2018. 20 с.
 99. Юридична енциклопедія: в 6 т. / редкол.: Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) та ін. Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. Т. 6. 768 с.
 100. Юрченко О. Підвищення кваліфікації: Як і куди зростати українським вчителям? Освіторія. 2019. URL: <https://osvitoria.media/experience/majbutnye-pidvyshhennya-kvalifikatsiyi-yak-i-kudy-zrostaty-ukrayinskym-vchytelyam/> (дата звернення: 20.09.2019).
 101. A new perspective on professional space in education. 2016. URL: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2016/09/27/a-new-perspective-on-professional-space-in-education> (last accessed: 12.12. 2018).
 102. Achieving professional potential. Professional standards for Teachers and

- Trainers in Education and Training. *Education and Training Foundation*. London: Buckingham Palace Rd, SW1W 9SP. P. 157–197. URL: https://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2014/05/ETF_Professional_Standards_Digital_FINAL.pdf (last accessed: 22.06.2019).
103. Areadne. CLIL – Content and Language Integrated Learning. 2015. URL: https://www.areadne.eu/course/clil-content-and-language-integrated-learning/?gclid=CjwKCAjw04vpBRB3EiwA0lieagFnZtLrqVIRIX34wEKxbXcPnlAqz4t2W0svlnkuRWiHA0m0NZDVxRoCTJgQAvD_BwE (last accessed: 20.12.2019).
104. Bachelor's programmes English Language and Culture. *University of Amsterdam*. 2019. URL: <https://www.uva.nl/en/programmes/bachelors/english-language-and-culture/english-language-and-culture.html> (last accessed: 23.08.2019).
105. Banerjee S. Higher education and the reproductive life course: A cross-cultural study of women in Karnataka (India) and the Netherlands. [S.l.]: s.n., 2006. 364 p. URL: [https://www.rug.nl/research/portal/en/publications/higher-education-and-the-reproductive-life-course\(b9830f8f-6fdc-4421-9acf-c614a8ee2540\).html](https://www.rug.nl/research/portal/en/publications/higher-education-and-the-reproductive-life-course(b9830f8f-6fdc-4421-9acf-c614a8ee2540).html) (last accessed: 24.04.2019).
106. Bjørnåvold J., Coles, M. Gérer l'éducation et la formation: l'exemple des cadres de certifications, *Revue européenne de formation professionnelle. CEDEFOP*. 2008. № 42–43. P. 227–265. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_fr_bjornavold.pdf (last accessed: 09.12.2019).
107. Boekholt P. Th. F. M., de Booy E. P. *Geschiedenis van de School in Nederland vanaf de Middeleeuwen tot aan de Huidige Tijd*. Assen/Maastricht: Van Gorcum. 1987. URL: https://www.dbnl.org/tekst/boek009gesc01_01/ (last accessed: 13.10.2018).
108. Bosch Gerhard, Charest Jean. *Vocational Training: International Perspectives*. 1st Edition. Routledge, 2015. 31 p.
109. Brockmann Michaela, Clarke Linda, Winch Christopher. *Bricklaying is more than Flemish bond Bricklaying qualifications in Europe*. 2010. 87 p. URL: https://www.academia.edu/10176692/Bricklaying_is_more_than_Flemish_bond

- _Bricklaying_qualifications_in_Europe (last accessed: 03.11.2018).
110. Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE). Chile “Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study”, OECD Education Working Papers, 2013. No. 99, Publishing, Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en> (last accessed: 23.08.2019).
 111. Christ H. Pour et contre la méthode directe: les débats au sein de l’association allemande des professeurs de langues vivantes entre 1886 et 1914. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 1993. P. 9–22.
 112. Closset F. Inleiding tot de Didactiek van de Levende Talen. Amsterdam: Meulenhoff, 1960. 350 p.
 113. Coles M. Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform. *Making the European Learning Area a Reality: A paper for the conference, 3–5 June 2007, Munich*. URL: https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/glacier/qual/eqf/mike_coles_eqf.pdf (last accessed: 09.11.2019).
 114. Committee on the Future of the Teaching Profession (CTL) (1993). Een Beroep met Perspectief: de toekomst van het leraarschap. Zoetermeer: Ministry of Education, Culture and Science. [in English: A profession with a perspective: the future of teaching].
 115. Committee on the Teaching Profession (2007). *Leerkracht!* The Hague: Ministry of Education, Culture and Science. [in English: Teaching force!].
 116. Council recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. *Official Journal of the European Union*. 5.6.2019. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN) (last accessed: 26.08.2019).
 117. *Creating Effective Teaching and Learning Environment: First Results from TALIS*. OECD. 2009. 310 p. URL: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (last accessed: 10.09.2019).
 118. Crul M. R. J. Refugee children in education in Europe: How to prevent a lost

- generation? SIRIUS Network Policy Brief Series. 2017. URL: <https://research.vu.nl/en/publications/refugee-children-in-education-in-europe-how-to-prevent-a-lost-gen> (last accessed: 09.07.2019).
119. Daalen Franca. The Effectiveness of Bilingual Education in the Netherlands: Level of English, Accent Preferences and Success. Master Thesis. January 2016. 53 p. URL: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/37769/Thesis%20vanDaalen.pdf?sequence=115> (last accessed: 09.07.2019).
120. During the programme. *University of Applied Sciences Utrecht*. 2019. URL: <https://www.internationalhu.com/bachelor-programmes/teacher-education-in-english/during-the-programme> (last accessed: 21.08.2019).
121. Dutch Parliament. Wet Beroepen in het Onderwijs. 2004 [in English: Professions in Education Act].
122. Education system The Netherlands. Nuffic. 2nd Edition. January 2011. Version 6, July 2019. 41 p.
123. EF English Proficiency Index. Netherlands 2020. URL: <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/europe/netherlands/> (last accessed: 15.01.2020).
124. EHEA. Yerevan Communiqué. (Statement by Ministers at EHEA Ministerial Conference, Yerevan, Armenia). Paris, France: Bologna Follow-up Group Secretariat. 2015, May 14–15. URL: http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf (last accessed: 09.01.2019).
125. Essen A. J. Quality in English Language Teacher Education. Budapest: The British Council, 1996. P. 21–24. URL: [https://www.rug.nl/research/portal/publications/the-training-of-efl-teachers-in-the-netherlands\(cf9eec1e-1175-4717-8930-1ceb33bc882b\).html](https://www.rug.nl/research/portal/publications/the-training-of-efl-teachers-in-the-netherlands(cf9eec1e-1175-4717-8930-1ceb33bc882b).html) (last accessed: 19.08.2019).
126. ETUCE Committee on 8–9 October, 2018. Teachers have an essential role in “Building a stronger Europe”. URL: https://csee-etuice.org/images/attachments/TC_Final_ETUCE_Reaction_on_Building_a_stronger_Europe.pdf (last accessed: 04.07.2019).
127. Eurydice National Qualifications Framework. Netherlands, 5 FEBRUARY, 2018. URL: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/>

- national-qualifications-framework-53_en (last accessed: 30.06.2019).
128. Eurydice. Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education. 2018. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-50_en (last accessed: 18.06.2019).
 129. Eurydice. Het onderwijssysteem in Nederland. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 2005. URL: <https://pdfslide.net/documents/onderwijs-doc-2005-eurydice-nl.html> (last accessed: 18.06.2019).
 130. Eurydice. National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. 2005. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/index_en.php_en (last accessed: 28.06.2019).
 131. Gates Bill & Melinda. Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: Culminating findings from the MET project's three-year study. Bill & Melinda Gates Foundation. 2013. URL: http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf (last accessed: 19.10.2019).
 132. Grisay A. Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires? Revue de la Direction générale de l'organisation des études. 1984. Vol. 9. P. 3–14.
 133. Hancock C. B., Sherff L. Who will stay and who will leave? Predicting secondary English teacher attrition risk. *Journal of Teacher Education*. 2010. 61(4). P. 328–338.
 134. Henson R. K. From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*. 2002. № 37(3). P. 137–150.
 135. Herweijer L., Vogels R. Ouders over opvoeding en onderwijs, 's Gravenhage: Sociaal en Cultureel Planbureau. 2004. 82 p.
 136. Higginson C. Structures of Education and Training Systems in Europe: United Kingdom. England 2009/10. 2010. Eurydice. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_UKEngland_EN.pdf

- (last accessed: 27.06.2019).
137. Hill Chapel. National Professional Development Center on Inclusion. What do we mean by professional development in the early childhood field?: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. 2008. URL: <http://npdci.fpg.unc.edu> (last accessed: 20.07.2019).
 138. Howatt A. P. R., Widdowson H. G. A History of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2004. 417 p.
 139. Hulshof van Hans, Kwakernaak Erik en, Wilhelm Frans (Groningen: Uitgeverij Passage, 2015). Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden. URL: <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1633> (last accessed: 07.06.2019).
 140. Ina V., Mullis S., Michael O. Martin, PIRLS 2016 Assessment Framework, 2nd Edition Editors Publishers: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2015. 193 c.
 141. Interim evaluation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). *Publications Office of the EU*. 2017. URL: <https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/54967d20-8cf6-11e5-b8b7-01aa75ed71a1> (last accessed: 06.06.2019).
 142. Jalkanen, Juha. Future language teachers' pedagogical landscapes during their subject studies. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2015. Vol. 10. URL: https://www.idunn.no/dk/2015/02/future_language_teachers_pedagogical_landscapes_during_the (last accessed: 28.06.2019).
 143. Jansen Febe. Teacher Training in The Netherlands. *Conferência da Presidência Portuguesa*. 2000. URL: http://entep.unibuc.eu/wp-content/uploads/2017/07/NAT_REP_NETHERLANDS.pdf (last accessed: 05.07.2019).
 144. Jenkins Viktoria, Skinner Makala, Trines Stefan. *Education in the Netherlands*. WENR. 2018. URL: <https://wenr.wes.org/2018/12/education-in-the-netherlands> (last accessed: 03.07.2019).
 145. Johnson S. M., Berg J. H., Donaldson M. L. Who stays in teaching and why: A

- review of the literature on teacher retention. NRTA's Educator Support Network, 2005. 134 p.
146. Johnson S. M., Kraft M. A., Papay J. P. How context matters in highneed schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*. 2012. Vol. 114, № 10. P. 1–39.
147. Kolisnichenko A. I. Impact of educational reforms on the improving of teachers' training quality in the Netherlands. *Studies in Comparative Education*. 2018. Vol. 1. P. 20–27.
148. Kolisnichenko A. I. Collaboration in high education as factor of improving ELT training in the Netherlands. *Journal of science*. 2019. Vol. 2. P. 49–52.
149. Kolisnichenko A. I. Preschool Education in Ukraine. *English language and culture*. 2017. Vol. 4. P. 22–23.
150. Kolisnichenko A. I. Transformations of future FL teacher formal education in the context of new Ukrainian school quality assurance. *Studies in Comparative Education*. 2019. Vol. 2. P. 81–88.
151. Koops W. R. H. Het onderwijs in de moderne talen aan de Rijksuniversiteit te Groningen van 1877 tot 1921. Groningen: Universiteitsmuseum. 1980. 38 p.
152. Korthagen F. A. J. Naar een kennisbasis voor professioneel opleiden. In: *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. 2000. Vol. 2. № 1. P. 6–13.
153. Koster B., Dengerink J. Towards a professional standard for Dutch teacher educators. *Paper presented at the ATE conference*. Orlando, USA. February 2000.
154. Kuiper W. Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits. Beschouwingen over de ontwikkeling van het Hoogduits als leervak op de Nederlandse scholen voor voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs. PhD diss., Universiteit van Amsterdam. Groningen: Wolters, 1961.
155. Learn international professional teaching standards. British Council, 2019. URL: <https://www.britishcouncil.org/education/skills-employability/what-we-do/vocational-education-exchange-online-magazine/april-2017/learn-international->

- professional-teaching-standards (last accessed: 16.07.2019).
156. Leeman Yvonne. Education and Diversity in the Netherlands. 2008. Vol. 7. P. 50–59. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2008.7.1.50> (last accessed: 14.07.2019).
 157. Loonen P. L. M. For to learne to buye and sell: learning English in the Low Dutch area between 1500 and 1800. PhD diss., Katholieke Universiteit Nijmegen. Amsterdam/Maarssen: APA-Holland University Press, 1991. 360 p.
 158. Luijkx Ruud, de Heus Manon. The educational system of the Netherlands. 2008. URL: http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/misc/isced_97/luij08_the_educational_system_of_the_netherlands.pdf (last accessed: 17.06.2019).
 159. Lunenberg Mieke, Loughran John, Schildkamp Kim and others. Self-study in a Community of Learning Researchers: what can we do to help teachers/teacher educators benefit from our research? *European Educational Research Journal*. 2007. Vol. 6, № 4. URL: www.wwwords.eu/EERJ (last accessed: 12.05.2019).
 160. Markowitsch, J., Luomi-Messerer, K. Développement et interprétation des descripteurs du cadre européen des certifications, *Revue européenne de formation professionnelle*. 2008. 111 p. URL: <https://journals.openedition.org/formationemploi/2115?lang=en> (last accessed: 27.06.2019).
 161. Méhaut Philippe. Vocational training in France: towards a new vocationalism? 2009. URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00414410> (last accessed: 13.07.2019).
 162. Ministry of Education, Culture and Science. *Government of the Netherlands*. <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science/organisation> (last accessed: 16.07.2019).
 163. Minor Education Interfaculty Teacher Training. *University of Amsterdam*. 2019. URL: <https://student.uva.nl/ilo/content/az/minor-educatie/minor-educatie.html?origin=n6K1gSTVS32RKMWXU4i8bA> (last accessed: 23.08.2019).
 164. Netherlands in Education at a Glance. 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2017-60-en> (last accessed: 29.06.2019).

165. Netherlands: Teacher and Principal Quality Overview. Learning Systems. Teacher and Principal Quality Supporting Equity. Career and Technical Education. Governance and Accountability NCEE. 2019. URL: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/netherlands-overview/netherlands-teacher-and-principal-quality/> (last accessed: 33.08.2019).
166. New courses at TaalTaal. *TaalTaal*. 2019. URL: http://www.taaltaal.nl/en/?gclid=CjwKCAjw04vpBRB3EiwA0IieaqyZjTIWzUD--rXTfymQHDC9k0Vn45vhT3scGlsIO3Lvju4STOmBoCP9IQA_vD_BwE (last accessed: 20.08.2019).
167. Ní Cheallaigh Martina, Doets Cees, J. Hake Barry, Westerhuis Anneke. Lifelong learning in the Netherlands: The extent to which vocational education and training policy is nurturing lifelong learning in the Netherlands. CEDEFOP Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002. VI. 122 p. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/5126_en.pdf (last accessed: 30.07.2019).
168. Nusche Deborah, Braun Henry, Halász Gábor, Santiago Paulo. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014. OECD Publishing. 2014. 220 p.
169. Peeterheynsgenootschap. (1994–2003). Het Peeter Heynsgenootschap (PHG) is een netwerk voor de geschiedenis van het talenonderwijs in de Lage Landen. <https://sites.google.com/site/peeterheynsgenootschap/home> (last accessed: 23.08.2019).
170. Philippe Mehaut, Winch Christopher. The European Qualification Framework: skills, competences or knowledge? *European Educational Research Journal*. 2012. Vol. 11, № 3. URL: <https://doi.org/10.2304/eej.2012.11.3.369> (last accessed: 11.12.2019).
171. PISA, 2018. Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris. 2019. 354 p. URL: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. (last accessed: 13.12.2019).
172. PISA, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/pisa> (last accessed: 12.12.2019).

173. Puren C. Histoire des méthodologies de l' enseignement des langues. Paris: Clé International, 1988. P. 101–106.
174. Quality in diversity. Strategic Agenda for Higher Education, Research and Science A publication of the Dutch Ministry of Education, Culture and Science. Augustus 2011. 66 p.
175. Rekenonderwijs op de basisschool: Analyses en sleutels tot verbetering. Amsterdam: KNAW. 2007. [in English: Royal Dutch Academy for the Sciences: Mathematics in primary education: analysis and keys for improvement]. URL: <https://www.know.nl/shared/resources/actueel/publicaties/pdf/advies-rekenonderwijs-op-de-basisschool> (last accessed: 12.12.2019).
176. Rooijen M., Korpershoek H., Vugteveen J., Timmermans A. C., Opdenakker M.-C. Overgangen aansluitingen in het onderwijs. Deelrapportage 2: Empirische studie naar de cognitieve en niet-cognitive ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo overgang. GION Onderwijs/Onderzoek, 2016. URL: https://www.researchgate.net/profile/Hanke_Korpershoek/publication/322266933_Overgangen_en_aansluitingen_in_het_onderwijs/links/5a4f4d36458515e71b09243c/Overgangen-en-aansluitingen-in-het-onderwijs.pdf (last accessed: 27.06.2019).
177. SBL (Association for the Professional Quality of Teachers). Competence Requirements for Teachers. Utrecht: SBL. 2006. URL: <http://www.lerarenweb.nl/lerarenwebenglish.html?sbl&artikelen&100> (last accessed 16.08.2019).
178. School size by type of education and ideological basis. *StatLine*. CBS. 2019. <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/en/dataset/03753eng/table?dl=10641> (last accessed: 26.09.2019).
179. Schrijner Chris. Twelve Years On: the new teacher training in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*. 2006. URL: <http://booksc.org/book/35417147/048a06> (last accessed: 15.05.2019).
180. Snoek M. Teacher Education in The Netherlands: Balancing between Autonomous Institutions and a Steering Government. *European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences*. Edited by Milena Valenčič

- Zuljan and Janez Vogrinc. 2011. P. 53–85.
181. Snoek Marco, Wielenga Douwe. Teacher Education in The Netherlands. Change of gear. 2001. URL: https://www.researchgate.net/publication/242130758_Teacher_Education_in_The_Netherlands_Change_of_gear/download (last accessed: 23.12.2018).
182. Swennen A., Beishuizen J. Opleiders van Onderwijzers in de 19e eeuw. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. 2005. Vol. 26. No. 4. P. 31–40.
183. TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey. *OECD*. <http://www.oecd.org/education/talis/> (last accessed 26.07.2019).
184. Teacher education in English. *University of Applied Sciences Utrecht*, 2019. URL: <https://www.internationalhu.com/bachelor-programmes/teacher-education-in-english> (last accessed: 22.08.2019).
185. Teacher education in English. *University of Applied Sciences Utrecht*. 2019. URL: <https://www.internationalhu.com/master-programmes/teacher-education-in-english> (last accessed: 21.08.2019).
186. Teacher professionalization. *University Leiden*. 2019. URL: <https://www.staff.universiteitleiden.nl/human-resources/mobility-and-career-guidance/teacher-professionalisation/teacher-professionalisation> (last accessed: 26.08.2019).
187. Teaching 2020: a strong profession. CEDEFOP. 2011. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/netherlands-teaching-2020-strong-profession> (last accessed: 11.11.2018).
188. Teaching hours (indicator). OECD. 2019. doi: 10.1787/af23ce9b-en (last accessed: 8.09.2019).
189. Teaching qualifications. *Utrecht University*. URL: <https://www.uu.nl/en/education/quality-and-innovation/lecturer-professionalisation/teaching-qualifications> (last accessed: 28.08.2019).
190. Teaching staff (indicator). OECD. 2019. doi: 10.1787/6a32426b-en (last accessed: 8.09.2019).
191. The DOI System. URL: <https://www.doi.org/> (last accessed 26.07.2019).

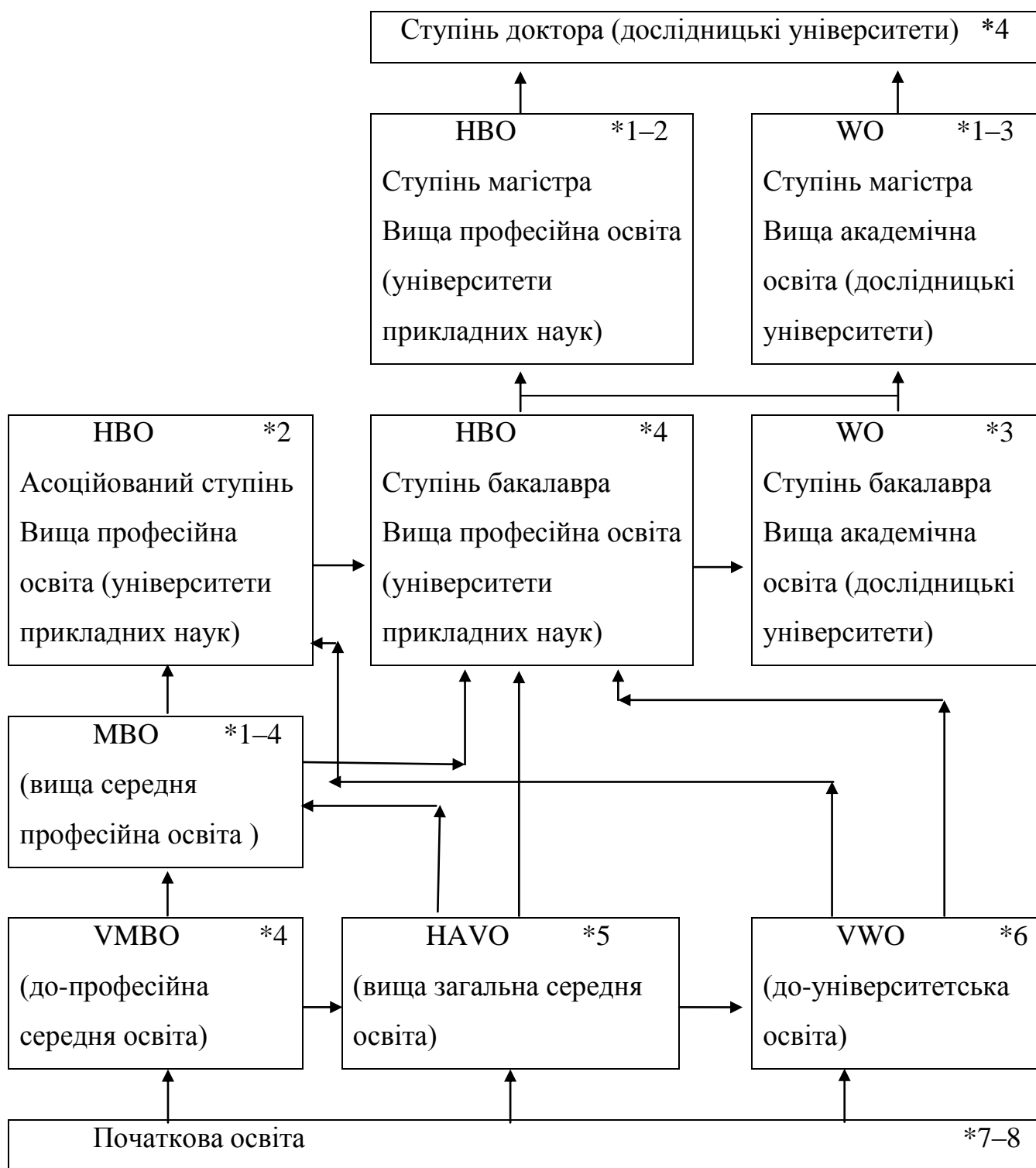
192. The State of Education in the Netherlands. Highlights from the 2013/2014 Education Report. Utrecht: Inspectorate of Education, 2015. 52 p.
193. The State of Education in the Netherlands. Highlights from the 2015/2016 Education Report. Utrecht: Inspectorate of Education, 2017. 56 p.
194. The State of Education in the Netherlands. Highlights of the 2010/2011 Education Report. Utrecht: The Dutch Inspectorate of Education, 2012. 48 p.
195. Treffers Marieke. Working in education 2012. Ministry of Education, Culture and Science. Den Haag: Delta Hage, 2011. 114 p.
196. Van den Berg Christiaan, Keizer Margo. The value of knowledge. Strategic Agenda for Higher Education and Research 2015-2025. Ministry of Education, Culture and Science, 2015.
197. Van Essen A. Gouin, François. In Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, ed. M. Byram, London: Routledge. 2004. P. 244–245.
198. Verbrugge A. M., & Verbrugge-Breeuwsma M. Het onderwijs verzuipt! Leraren, ouders en leerlingen: verenigt u. De nieuwe schoolstrijd. Amsterdam: BOOM, 2006. P. 18–34.
199. Vlaanderen H. Th. ‘Vertaal in goed Nederlands’. Een historische, vergelijkende en empirische studie van het onderwijs in het Frans bij het V.H.M.O. PhD diss., Universiteit van Amsterdam. Groningen, The Netherlands: Wolters. 1964.
200. Wilhelm F. A. English in the Netherlands. A history of foreign language teaching 1800–1920. With a bibliography of textbooks. PhD diss., Radboud Universiteit Nijmegen. Utrecht: Gopher Publishers. 2005. 748 p. URL: <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/27045/27045.pdf> (last accessed: 12.12.2019).
201. Wilhelm F. A. Training foreign language teachers in the Netherlands (1795–1970). An historical outline. In *Five Hundred Years of Foreign Language Teaching in the Netherlands 1450–1950*. Ed. J. Noordegraaf and F. Vonk. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU, 1993. P. 67–87.
202. Wilhelm Frans. Foreign language teaching and learning in the Netherlands

- 1500–2000: an overview. *The Language Learning Journal*. 2018. Vol. 46, Issue 1, P. 17–27. DOI: 10.1080/09571736.2017.1382053. URL: <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382053> (last accessed: 13.09.2019).
203. Willems Gerald M., Jos J. H. Stakenborg, Wiel Veugelers. Trends in Dutch Teacher Education. Leuven: Apeldoorn Garant, 2000. 216 p.
204. Willems Gerard M. The Dutch Disconnection: foreign language teaching and teacher (re)training in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*. 2015. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0261976870100207> (last accessed: 14.08.2019).
205. Women teachers (indicator). OECD. 2019. doi: 10.1787/ee964f55-en (last accessed: 8.09.2019).

ДОДАТКИ

Додаток А

Система освіти Нідерландів



*тривалість етапу освіти

Додаток Б

Перелік університетів, які готують майбутніх учителів іноземних мов у Нідерландах

№ з/п	Назва та тип університету	Назва програми підготовки	Перелік іноземних мов, з яких отримують кваліфікацію	Ступінь бакалавра: Тривалість навчання / Кількість кредитів ECTS	Ступінь магістра: Тривалість навчання / Кількість кредитів ECTS	Педагогічна складова підготовки	Посилання на офіційні сайти університетів
1.	Університет Амстердаму (University of Amsterdam) дослідницький	Мова та культура	англійська.	36 місяців / 180 ECTS	12 місяців / 60 ECTS	Магістерська програма «Вчитель англійської мови та культури» (MA Teacher VHO in Language and Cultural Sciences)	https://www.uva.nl/en/programmes/bachelors/english-language-and-culture/study-programme/study-programme.html?origin=0UW%2FNlzHRVCfgfmL3cdmVg#Studying-parttime
2.	Амстердамський університет прикладних наук (Amsterdam university of Applied Sciences)	«Підготовка вчителя англійської мови»	англійська	—	30 місяців / 90 ECTS	Магістерська програма «Навички викладання в теорії та практиці» (Teaching skills in theory and practice).	https://www.amsterdamuas.com/programme/teacher-education-in-english/teacher-education-in-english.html?origin=7zoWNo%2F8R4ivoKB65tYX4Q

Продовження додатку Б

3.	Лейденський університет (Leiden University) дослідницький	Мова та культура	Африканська, китайська, англійська, німецька, французька, італійська, японська, корейська, російська.	36 місяців / 180 ECTS	12 місяців / 60 ECTS	Гуманітарні науки (Humanities)	https://www.universiteitleiden.nl/en/education/study-programmes/bachelor/english-language-and-culture
4.	Університет Гронінгена (University of Groningen) дослідницький	Мова та культура	англійська, німецька, французька, італійська, іспанська, шведська, російська.	36 місяців / 180 ECTS	12 місяців / 60 ECTS	Курс підготовки вчителя (Teacher Training Minor)	https://www.rug.nl/bachelors/english-language-and-culture/
5.	Університет Радбуд (Radboud University) дослідницький	Мова та культура	англійська.	36 місяців / 180 ECTS	24 місяці / 120 ECTS (Програма з мовознавства)*	Магістерська програма «Педагогічні науки» (Pedagogical Sciences)	https://www.ru.nl/opleidingen/bachelor/engelse-taal-en-cultuur/
6.	Утрехтський університет (Utrecht University) дослідницький	Мова та культура	кельтська, англійська.	36 місяців / 180 ECTS	12 місяців / 60 ECTS (перелік іноземних мов більший ніж на бакалаврських програмах)	Курс методики навчання (Teaching methods course)	https://www.uu.nl/bachelors/english-language-and-culture/facts-and-figures
7.	Утрехтський університет прикладних наук (Utrecht University of applied sciences)	Вчитель з іноземної мови	англійська, французька, німецька, іспанська,	24 місяці / 120 ECTS	від 24 до 36 місяців / 120/180 ECTS	Вчитель з іноземної мови	https://www.internationalhu.com/master-programmes/teacher-education-in-english

Додаток В

**Перелік дисциплін підготовки вчителів спеціальності Середня освіта
(Мова та література (англійська) в Уманському державному
педагогічному університеті імені Павла Тичини (Україна)**

1 курс	Практика усного та писемного мовлення Практична граматики Практична фонетика Історія та культура України Історія зарубіжної літератури Вікова фізіологія, шкільна гігієна з основами медичних знань Охорона праці та безпека життєдіяльності Основи педагогічної майстерності Українська мова Психологія Латинська мова Фізичне виховання
2 курс	Практика усного та писемного мовлення Практична граматики Практична фонетика Практичний курс німецької/французької мови Практична фонетика німецької, французької мови Іврит/китайська мова Методика навчання англійської мови Історія зарубіжної літератури Історія мови Країнознавство Філософія ІКТ технології в галузі Українська мова Педагогіка Методика зарубіжної літератури Інтерпретація тексту Теоретична граматики Аналіз підручників з англійської мови Лінгвокраїнознавство Аудіопрактикум Педагогічна практика

3 курс	Практика усного та писемного мовлення Практичний курс німецької/французької мови Практичний курс граматики німецької/французької мови Практична фонетика німецької/французької мови Іврит/китайська/польська мова Методика навчання англійської мови Основи педагогічної майстерності Українознавство Інтерпретація тексту Теоретична граматики Українська мова Аналіз підручників з англійської мови Історія мови Аналіз публіцистичного тексту Граматичні проблеми перекладу Аудіопрактикум Педагогічна практика
4 курс	Практика усного та писемного мовлення Німецька мова Французька мова Іспанська мова Китайська мова Методика навчання англійської мови Історія Великобританії Теоретична фонетика Стилїстика Лексикологія Загальне мовознавство Методика навчання зарубіжної літератури Аналіз публіцистичного тексту Порівняльна лексикологія української та англійської мов Порівняльна стилїстика української та англійської мов Порівняльна граматики української та англійської мов Українська мова Політологічна та соціологічна науки Аудіопрактикум Педагогічна практика

Додаток Д

**Результати опитування учнів шкіл у Нідерландах
«Керівництво школою для навчання. Дослідження TALIS, 2013»**


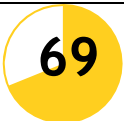


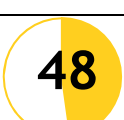


Що вчителі роблять або не роблять у класі?

У порівнянні з міжнародними, нідерландські вчителі, на думку учнів, дають чіткі пояснення. У той же час учні рідше зазначають, що вчителі розрізняють учнів, навчають вирішувати складні проблеми чи виклики належним чином.

PERCENTAGE OF SECONDARY SCHOOL PUPILS WHO THINK THEIR
TEACHERS...

Відсоток учнів середньої школи, які думають, що їхні вчителі...

67	...set clear goals.
60	investigate whether pupils have properly understood what they have learnt.
77	...clearly explain what pupils have to learn.
23	...ask pupils to work in small groups.
25	...give different work to pupils with learning disabilities or high-performing pupils.

 <p>68</p>	<p>...tell pupils what is expected of them during assignments/tests.</p>
 <p>69</p>	<p>...ask pupils to explain how they solved a particular problem.</p>
 <p>43</p>	<p>...set assignments for which the solution is not immediately apparent.</p>
 <p>49</p>	<p>...set assignments that require pupils to think for a long period.</p>
 <p>48</p>	<p>...set assignments that can be solved in a number of ways.</p>
 <p>38</p>	<p>...explain to pupils how they can do better.</p>
 <p>22</p>	<p>...give pupils feedback on their strengths and weaknesses.</p>

*За матеріалами джерела [193, с.40]

Додаток Ж



Core Curriculum
English Language Teaching Methodology
Bachelor's Level

**(Навчальний план Методики навчання англійської мови
 для студентів-здобувачів ступеню «Бакалавр» за програмою
 «Шкільний вчитель нового покоління» (мова оригіналу – англійська)**

Semester	Module	Unit	Hours			Learning outcomes	Assessment	
			Total	Contact	Self-study			
3	1	Understanding Learners and Learning	Introduction: ELT Methodology course: aspects and tools. Values and beliefs about learning and teaching		6	4	2	<p>As a result of learning on this module, students should demonstrate the ability to:</p> <ul style="list-style-type: none"> reflect on their own language learning process identify ways of encouraging acquisition in addition to learning in the classroom give recommendations to a group of learners on how to plan, organise and take control of their own learning according to their learning styles reflect on their learning on the module <p>1. Cumulative check of understanding in the form of an open-book quiz (40 % of total for the module) 2. Portfolio containing three items (60 % of total for the module)</p>
			1.1	Psychological Factors in Language Learning	30	18	12	
			1.2	Second Language Acquisition	30	18	12	
			1.3	Developing Learner Autonomy	30	18	12	
Module total (excluding Introduction)			90	54	36			
4	2	Preparing to teach 1	2.1	Principles of Communicative Language Teaching	30	18	12	<ul style="list-style-type: none"> identify features of different approaches and methods in classroom materials and procedures choose appropriate strategies and select activities for teaching grammar and vocabulary in context <p>Portfolio containing five items (100 % of total for the module)</p>
			2.2	Teaching Grammar in Context	30	18	12	
			2.3	Teaching Vocabulary in Context	30	18	12	

			Classroom Management	30	18	12	<ul style="list-style-type: none"> analyse classroom events with attention to organisation, modes of interaction, classroom language, classroom resources use classroom language appropriate to age and learning needs reflect on their learning on the module 		
			Module total	120	72	48			
5	3	Preparation to teach 2	3.1	Language Skills – Teaching Listening	30	18	12	<ul style="list-style-type: none"> identify problems which learners may face in developing receptive and productive skills analyse a skill-oriented piece of teaching material and define its purpose select authentic texts for listening and reading and design activities for different learning purposes design a sequence of activities focusing on developing productive skills according to learners' needs plan a sequence of activities which integrates listening, speaking, reading and writing skills reflect on their learning on the module 	1. Group poster presentation (oral) of activities targeted at spoken production or spoken interaction based on observation (20% of total for the module) 2. Portfolio containing four items (80 % of total for the module)
			3.2	Language Skills – Teaching Speaking	30	18	12		
			3.3	Language Skills – Teaching Reading	30	18	12		
			3.4	Language Skills – Teaching Writing	30	18	12		
				Module total	120	72	48		
6	4	Preparation to teach 3	4.1	Planning Teaching	30	18	12	<ul style="list-style-type: none"> design a lesson plan for use with a specific group of learners evaluate a course book for a specific learning/teaching context select existing tests to assess learners' progress and achievement design new tests to assess learners' progress and achievement assess and evaluate learners' reading, listening, speaking and writing skills using set criteria identify different types of errors in learners' spoken and written language and deal with them appropriately reflect on their learning on the module 	Portfolio containing five items (100 % of total for the module)
			4.2	Working with Materials	30	18	12		
			4.3	Error Analysis and Dealing with Errors	30	18	12		
			4.4	Testing and Assessment	30	18	12		

Продовження додатку Д

	Module total			120	72	48			
7	5	Specialised Dimensions	5.1	Classroom Investigation 1	30	18	12	<ul style="list-style-type: none"> plan, carry out, report on and make use of the results of a collaborative small scale classroom investigation choose teaching strategies, methods, materials and assessment tools appropriate to young learners evaluate, select and adapt materials and Internet resources to teach language to learners with different learning needs choose teaching strategies, methods and assessment tools to teach language to learners with different learning needs design activities to develop cultural awareness in learners make appropriate use of ICT in teaching and learning reflect on their learning on the module 	Portfolio containing five items (100 % of total for the module)
			5.2	Teaching Young Learners Needs	30	18	12		
			5.3	Catering for Special Educational	30	18	12		
			5.4	Developing Intercultural Competence	30	18	12		
			5.5	Information and Communication Technology (ICT) in Learning and Teaching English	30	18	12		
	Module total			120	72	48			
8	6	Professional Development	6.1	Classroom Investigation 2	30	18	12	<ul style="list-style-type: none"> plan and carry out individual classroom investigation during their observed teaching for a qualification paper report on classroom action research and plan further actions on the basis of the findings identify areas for their professional development and make an individual professional development plan using a variety of options and tools 	1. An individual report (minimum 3000 words) on classroom action research (70 % of total for the module) 2. An individual professional development plan (30 % of total for the module)
			6.2	Planning for Continuing Professional Development	30	18	12		
	Module total			60	36	24			
Course total			660	396	264				

Додаток 3

**Зміст підготовки вчителя іноземної мови в Утрехтському університеті
прикладних наук (навчальний рік 2019–2020)**

Витяг із навчального плану

*Утрехтського університету прикладних наук спеціальності
«Учитель англійської мови» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр»*

Title	The Teacher as an Educator				
Academic year	2019-2020				
Course code	OARIN-H1EDUTE-17				
Course name	The Teacher as an Educator				
Number of ECs	5 European Credits				
Language of tuition	English				
EDUCATIONAL MODE:					
Educational mode	Frequency	In which blocks will the educational mode be offered?	Number of teaching weeks	Attendance mandatory?	
Tutorial	once a week	starting in block 4: block 4	8	No	
Tutorial	once a week	starting in block 4: block 4	2	No	
Tests:					
Test	Type of assessment	Test duration in minutes	Minimum grade	Weighting	In which blocks will the subject be assessed?
Skills files	Assignment		5.5	0	starting in block 4: 1. block 4 2. block 5
Argumentative essay	Report and essay		5.5	100	starting in block 4: 1. block 4 2. block 5
Entry requirements					
No entry requirements registered					
Remarks					
No remarks registered					
URL course site					
https://canvas.hu.nl					
Course contents					
<p>Content In this course you will learn to think about educational approaches and develop your own approach in the classroom. In order to develop a professional educational approach for the classroom, you need to know how your own upbringing and frame of reference affects that approach. This course will examine this personal background and frame of reference from multiple perspectives and it will teach you how educational approaches are determined by time, culture and place. It will also cover ethical dilemmas in the educational arena and which aspects of education and upbringing have their place in the classroom. Throughout the course you will examine four specific themes: The Role of an Educator, Knowing Yourself, Important Educators and Preparing a Positive Lesson. Each theme deals with the curriculum in a different way and includes various assignments to apply the material covered during the classes and through self-study.</p>					
<p>Learning Outcomes The learning outcomes for Teacher as an Educator are subject specific. The student...</p>					
<ol style="list-style-type: none"> 1. recognises the importance of their role as an educator in the areas of creating a safe and structured learning environment, personal development and citizenship education. 1. indicates what, aside from their own ideas, has influenced the development of individual values and attitudes to pedagogy. 1. argues the pedagogical mission of the teacher in the secondary/vocational education systems, using the available literature, current social developments, analysis of their own experience, transactional analysis and the individuals' beliefs, values and standards. 1. explicitly relates their own views regarding education to the various educators and approaches covered in the course. 1. practices developing a safe learning environment. 					

Продовження додатку 3

1. delivers pedagogical behavior that helps provide a safe educational environment and powerful learning environment and relates this to their own pedagogical ideas.
1. justifies a choice that should be made in an ethical and/or moral dilemma which could arise for a teacher, and demonstrates adequate moral reasoning.
1. writes in a consistent, readable manner in which views are defended with arguments for and against, and additional points. Arguments are underpinned by theory, facts and, where necessary, specific experiences.

Knowledge Base (Generic)

B1: School in a pluralist society
B2: Pedagogical function of the school
B3: Pedagogical climate of school and class
C3: Personal professional development
C4: Researching ability
C5: Professional identity

Competencies

Subject related content
Subject specific content

Title	Research 1				
Academic year	2019-2020				
Course code	OARIN-H1RES1-17				
Course name	Research 1				
Number of ECs	5 European Credits				
Language of tuition	English				
EDUCATIONAL MODE:					
Educational mode	Frequency	In which blocks will the educational mode be offered?	Number of teaching weeks	Attendance mandatory?	
Various instruction techniques	once a week	starting in block 1: block 1, block 2 starting in block 3: block 3, block 4	14	No	
Various instruction techniques	once a week	starting in block 1: block 1, block 2 starting in block 3: block 3, block 4	4	No	
Tests:					
Test	Type of assessment	Test duration in minutes	Minimum grade	Weighting	In which blocks will the subject be assessed?
Dossier	Report and essay		5.5	100	starting in block 1: 1. block 2 2. block 3 starting in block 3: 1. block 4 2. block 5
Entry requirements					
No entry requirements registered					
Remarks					
No remarks registered					
URL course site					
https://hubl.hu.nl/					
Course contents					
<p>The goal of this course is to design a product that can be used to improve the educational practice at your school. In order to achieve this goal, you will follow a number of steps that help you identify a suitable topic, conduct research (both at your school and in the literature), design your product, and write a report. The schools of today require teachers to possess a critical and reflective attitude towards their own teaching.</p> <p>For this reason, it has become one of the eight core competencies of the teacher education curriculum in the Netherlands (the so-called SBL competencies). An essential part of such an attitude are inquiry and research. The teacher as researcher uses small-scale studies in their class or year in order to learn more about specific student needs. It is essential that professional teachers are able to correctly interpret and use data, conduct methodologically sound research and actively do their part in advancing the practices of their field.</p> <p>Learning objectives The students can ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. obtain the knowledge and information necessary to develop a research project. (research) 2. design a useable product based on their research and in accordance with the school's wants and needs. (design) 3. execute the research and design process in an organised manner. (organisation) 4. take into account relevant ethical questions at every research and design stage. (professional development) 5. write a coherent academic report at the B2 level and reference literature according to the APA guidelines. (academic writing) <p>Specific learning objectives The students can ...</p>					

Data collection and literature review

1. formulate a research question to help them systematically collect their data.
2. use a variety of trustworthy sources to draw inspiration from and support their product, including at least one textbook from a previous course and one other relevant and appropriate source.
3. collect data objectively and systematically using appropriate research instruments in class that consider two different perspectives (students and teachers).
4. analyse the collected data and synthesise the conclusions from the practice context as well as the literature.

Design criteria

1. formulate design criteria for the envisioned product, taking into account organisational implications as well as quality requirements defined by the school representative.
2. substantiate the design criteria based on the data analysis and literature review.
3. communicate the design criteria with the school representative and ask for feedback prior to designing the actual product.

Product development

1. design a product for their educational practice.
2. explain its goals and methodology in a substantiated teacher's manual that includes a list of used sources and materials.
3. describe the product they have designed in broad terms.

Report

1. compose a coherent, concise and complete report in academic English.
2. write a report that satisfies the minimum criteria set out by the B2 level CEFR.
3. quote and cite sources in accordance with APA guidelines.

Handover and evaluation

1. handover their product to the school representative and other stakeholders at their school.
2. evaluate their product with the school representative in a planned, formal setting based on their research findings and the product's design criteria.
3. reflect on their research process and formulate personal learning objectives for future research projects.

Learning activities

Your research and product have to be based on an assignment you obtain from a representative of the school you work or do your internship at. It must be an assignment that fits the school's wants and needs. For Research 1, you need a subject-specific assignment that focuses on one class. It can take a variety of forms, such as original teaching material, a collection of existing material with a special focus, or a manual with a set of recommendations. In order to achieve this, you will familiarise yourself with research methodology on a step-by-step basis. We will also focus on academic writing in English.

The course is made up of 7 sessions of 1.5 hours each and spans two consecutive periods of study (A/B or C/D), with 4 bi-weekly sessions in the first period and 3 bi-weekly sessions in the second period. We will use excerpts from Wilson (2017) as the main textbook. Additional materials will be made available to you where relevant. During our face-to-face sessions, you will receive detailed instruction on the different steps of the research and design process. In study groups, you will be working on various assignments that will help you achieve the learning objectives of the respective week. We ask all students to work in groups during these sessions in order to benefit from each other's perspectives.

Kennisbasis

C4: Onderzoeken vermogen

Competencies

Subject related research
Subject specific research

Title	General Secondary Education				
Academic year	2019-2020				
Course code	OARIN-H2EDUGS-17				
Course name	General Secondary Education				
Number of ECs	15 European Credits				
Language of tuition	English				
EDUCATIONAL MODE:					
Educational mode	Frequency	In which blocks will the educational mode be offered?	Number of teaching weeks	Attendance mandatory?	
Tutorial	once a week	starting in block 2: block 2, block 3, block 4	22	No	
Tutorial	once a week	starting in block 2: block 2, block 3, block 4	6	No	
Tests:					
Test	Type of assessment	Test duration in minutes	Minimum grade	Weighting	In which blocks will the subject be assessed?
Verslag 1	Report and essay		5.5	50	starting in block 2: 1. block 3 2. block 5
Verslag 2	Report and essay		5.5	50	starting in block 2: 1. block 4 2. block 5
Entry requirements					
No entry requirements registered					
Remarks					
No remarks registered					
URL course site					
https://canvas.hu.nl					
Course contents					
Content					
<p>During this course, you will learn about various aspects of diversity and how to deal with difference in the first years of general secondary education. We will be discussing some of the most important challenges that are intrinsic to our current pluralistic society. You will be asked to think about your own attitude towards diversity and how you can contribute to the development of all pupils by employing appropriate professional pedagogical teaching methods.</p> <p>The ideal outcome of the course would be that you are able to show, based on a well-founded vision of appropriate (suitable) and citizenship education, how you can handle differences between pupils with the appropriate pedagogical and didactic methods and can stimulate a positive group learning process. We will be dealing with such topics as: how to offer differentiated instruction, how to stimulate equal opportunities for the development of all pupils, how to deal with cultural, religious, linguistic and sexual diversity, as well as what role your own views on these matters might play in influencing your instruction methods. Since your own views concerning pupils are decisive for your actions as a teacher, this course will be devoting a lot of attention to this topic. Using the Professional in the Mirror (Touw, 2009) method, we will be looking at so-called 'constructs'. This method helps to form an understanding of your (underlying) ideas regarding students and how these might influence teacher/student interactions.</p> <p>Being able to properly handle diversity requires skills in supervising students, in addition to didactic knowledge and skills. Specific attention will be given to having conversations and working on the social safety in the classroom. In this course, you will not only learn about the tasks, responsibilities and powers of a teacher and mentor; you will also investigate questions such as: what is my contribution to the supervision of students? How does the student affect me? How do I respond to this? Am I personally affected by the student? And how does this affect my attitude to supervision and my interaction with the individual pupil and the group? Personal and professional development go hand in hand in this course.</p>					
Learning Outcomes					
The learning outcomes for Teacher in General Secondary Education are subject specific. The student...					
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifies various forms of diversity and explains how all these forms are represented in each individual and therefore in each group. 2. Reflects on their own thinking regarding pupils and the influence this may have on their professional 					

Title	Vocational Education				
Academic year	2019-2020				
Course code	OARIN-H2EDUVE-17				
Course name	Vocational Education				
Number of ECs	15 European Credits				
Language of tuition	English				
EDUCATIONAL MODE:					
Educational mode	Frequency	In which blocks will the educational mode be offered?	Number of teaching weeks	Attendance mandatory?	
Tutorial	once a week	starting in block 2: block 2, block 3, block 4	21	No	
Tutorial	once a week	starting in block 2: block 2, block 3, block 4	6	No	
Tests:					
Test	Type of assessment	Test duration in minutes	Minimum grade	Weighting	In which blocks will the subject be assessed?
Dossieroets	Assignment	0	5.5	50	starting in block 2: 1. block 3 2. block 5
Dossieroets 2	Assignment	0	5.5	50	starting in block 2: 1. block 4 2. block 5
Entry requirements					
No entry requirements registered					
Remarks					
No remarks registered					
URL course site					
https://canvas.hu.nl					
Course contents					
Content					
<p>During the first part of the course, you will get to know the preparatory vocational training pupils and vocational training students, who you will be dealing with as a vocational training teacher. In order to be able to support the students in various ways, we start with skills training in the field of communication, focusing on holding a dialogue. You will then focus on dealing with the great diversity of talents and backgrounds of these pupils and students.</p> <p>During the second part, we will start with coaching pupils and students towards functioning in society and the education. It concerns themes such as civic education and (study) career guidance and guiding social-emotional development. We will then discuss the theme of behavioural and learning issues in relation to inclusive education. As this is a complex task of a vocational training teacher, an important component is influencing group processes within the context of vocational training. The central question is how you guarantee a safe learning environment and what you need in order to turn a group in to a well-performing group.</p> <p>During the third part of the course, you will learn even more about (pre-vocation) vocational training. You focus on the most recent developments with regard to the domains and qualification structure and on key concepts of learning on a vocational course. You focus on the multiple tasks of a (preparatory) vocational training teacher and what this means for the professional identity of a vocational education teacher. You will also learn to shape learning processes in (preparatory) vocational training, taking into account the specific learning outcome of vocational training, the type of education towards your pupils and students are trained in and the various settings in which learning takes place (academic and workplace-related learning environments).</p> <p>The course is characterised by interaction between theory and practice. A more in-depth theoretic knowledge is applied in practical assignments in (preparatory) vocational training and based on practical experience, you develop your own vision of being a vocational training teacher.</p>					
Learning Outcomes					
The learning outcomes for Teacher in Vocational Education are subject specific. The student...					
<ul style="list-style-type: none"> holds a supervision interview with a pupil or student during which they use various interview interventions on the four discussion levels, fitting in with the purpose of the interview and the pupil/student. 					

Додаток К

**Netherlands diplomas and the equivalent levels within the European and
Netherlands qualifications frameworks**

**Нідерландські дипломи та відповідність рівням європейської та
нідерландської кваліфікаційних рамок**

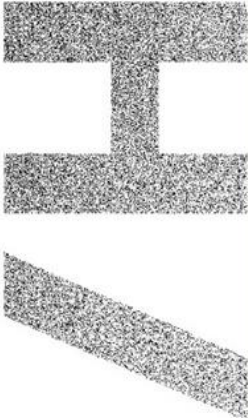
Netherlands qualifications	EQF	NLQF
Doctor	8	8
Master	7	7
Bachelor	6	6
Associate degree	5	5
VWO	4	4+
MBO 4 or HAVO	4	4
MBO 3	3	3
VMBO-kb, VMBO-gl, VMBO-tl or MBO 2	2	2
VMBO-bb or MBO 1	1	1

*За матеріалами джерела [122, с.4]

Додаток Л

Diploma bachelor's programme – hogeschool (hbo)
Диплом бакалавра університету прикладних наук
University of applied sciences

Degree Certificate



The examination board of the programme

European Studies

The examination is regulated by the Dutch Higher Education and Research Act (staatsblad 1992, 593, including all additions and amendments).

of The Hague University of Applied Sciences (De Haagse Hogeschool) in The Hague, The Netherlands, hereby certifies that

Born on

has successfully completed the four year full-time Bachelor degree programme.

In recognition hereof, the Board of The Hague University of Applied Sciences (De Haagse Hogeschool) awards the examinee the degree of:

Bachelor of Arts

The Hague, May 18, 2018

This certificate grants the holder the right of the degree of Bachelor of Arts Abbreviated as BA and to the title of baccalaureus, abbreviated as bc.

Chair of the examination board: Examinee:

THE HAGUE
UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES

Diploma bachelor's programme – hogeschool (hbo)

Диплом бакалавра університету прикладних наук

University of applied sciences – list of grades, page 1

Перелік оцінок, сторінка 1

List of Grades

European Studies

Bachelor exam

Name:
Born on:
Student identification number:

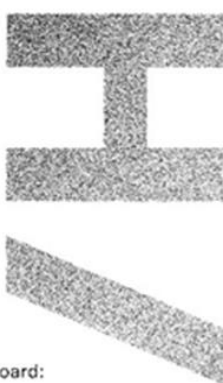
	stp*	grade
MFL 2 semester 1	5	
French-2 year 2 semester 1	5	8
MFL2 semester 2	5	
French-2 year 2 semester 2	5	8
MFL3/electives year 2	10	
German-3 part 1	5	8
German-3 part 2	5	9
Compulsory 2nd year	18	
Marketing & Management Review	2	8
European Public Policy	5	7
Europe@Home	2	6
Negotiating Policy in English	3	8
Reporting in English	3	8
Advanced Research Skills	3	8
Career Development year 2	2	
Career Development year 2 ES4	2	P
Specialisation	15	
Politics in Practical Application ES4	15	8
Argumentation	5	
Argumentatie en schrijfvaardigheid	5	8
MFL 2 year 3	5	
French-2 year 3	5	8,7
MFL 3 year 3	5	
German-3 yr 2 ES3/yr 3 ES4 part 3	5	7,8
Compulsory year 3	17	
Advanced Writing Skills in English ES4	4	6,4
Issues in 21st Century Eur. Society ES4	3	7,5
The Legal Dimension of Europe ES4	4	7,3
Project Europe 21 ES4	6	7,5
Nederlands - English	3	
Debatteren en Schrijfvaardigheid ES4-D	3	8,0
Compulsory year 4	45	
Final Project/Dissertation ES4	15	8,0
Work placement ES4	30	P

THE HAGUE
UNIVERSITY OF
APPLIED SCIENCES

* The size of the courses is expressed in credits (stp), one credit equals 28 hours of study, a study year comprises 60 credits.
** The programme study load is 240 credits, of which 180 are awarded for the post propaedeutic phase and 60 for the propaedeutic phase.

Page 1 of 2

Diploma bachelor's programme – hogeschool (hbo)
 Диплом бакалавра університету прикладних наук
 University of applied sciences – list of grades, page 2
 Перелік оцінок, сторінка 2

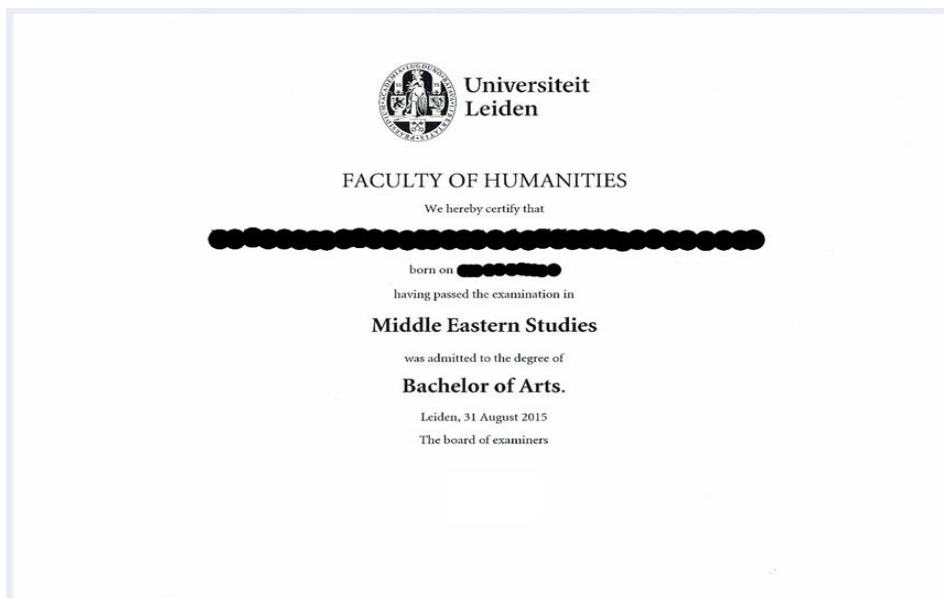
List of Grades		
I-Reflect ES4	stp*	grade
	0	P
Minors year 3 and year 4	45	
Exchange Minor 2	15	P
Exchange Minor 1	15	P
Ideas, Ideology and Iconography in Pol.	15	7,3
Total credits programme: 180 **		
Result of the exam: Graduated		
The Hague, May 18, 2018	Chair of the examination board:	
		
THE HAGUE UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES		
<small>* The size of the courses is expressed in credits (sept), one credit equals 28 hours of study, a study year comprises 60 credits. ** The programme study load is 240 credits, of which 180 are awarded for the post-graduate phase and 60 for the undergraduate phase.</small>		
<small>Page 2 of 2</small>		

*За матеріалами джерела [122, с.31–33].

Додаток М

Diploma bachelor's programme – university

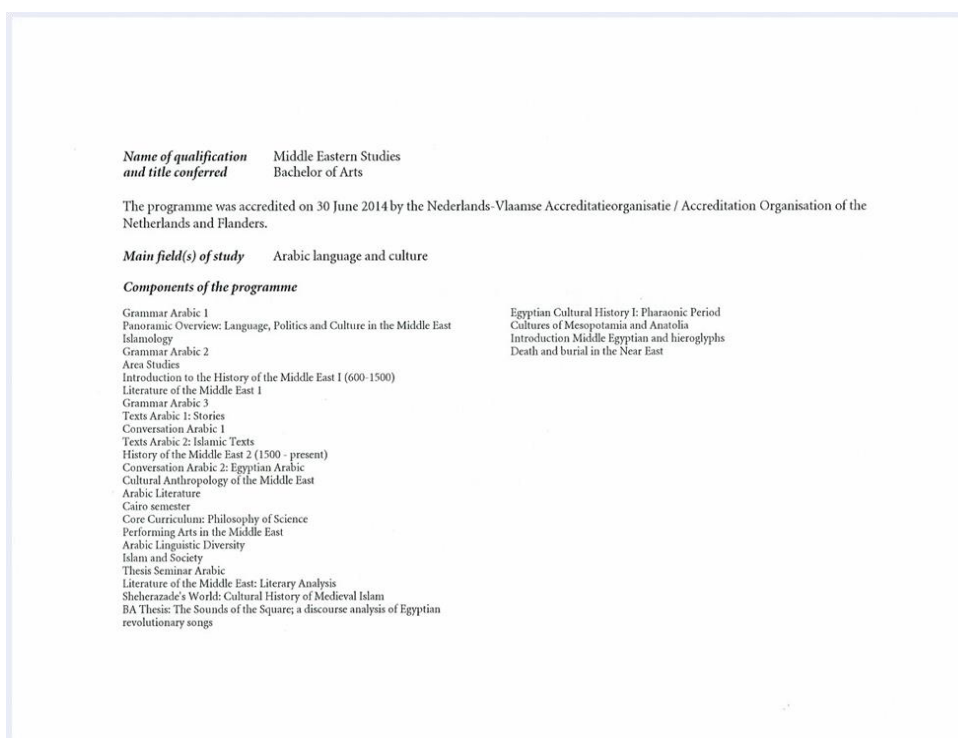
Зразок диплома дослідницького університету



Diploma bachelor's programme – university

Components of the programme

Зразок диплома дослідницького університету



Bachelor's programme – university

Диплом бакалавра – університет

Diploma Supplement, page 1

Додаток до диплома, сторінка 1



Universiteit
Leiden

DIPLOMA SUPPLEMENT

This Diploma Supplement model was developed by the European Commission, Council of Europe and UNESCO/CEPES. The purpose of the supplement is to provide sufficient independent data to improve the international 'transparency' and fair academic and professional recognition of qualifications (diplomas, degrees, certificates etc.). It is designed to provide a description of the nature, level, context, content and status of the studies that were pursued and successfully completed by the individual named on the original qualification to which this diploma supplement is appended.

- | | | |
|-----|--|---|
| 1. | | Information identifying the holder of the qualification |
| 1.1 | Family name(s) | ██████████ |
| 1.2 | Given name(s) | ████████████████████ |
| 1.3 | Date, place and country of birth | ██████████
████████████████████ |
| 1.4 | Student ID number | ██████████ |
| 2. | | Information identifying the qualification |
| 2.1 | Name of qualification and title conferred | Middle Eastern Studies
Bachelor of Arts |
| 2.2 | Main field(s) of study for the qualification | Arabic language and culture |
| 2.3 | Name and status of awarding institution | Universiteit Leiden (Leiden University), public university, founded in 1575. |
| 2.4 | Name and status of institution administering studies | Universiteit Leiden (Leiden University), public university, founded in 1575.
The programme was accredited on 30 June 2014 by the Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie / Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders. |
| 2.5 | Language(s) of instruction/examination | Dutch and English |
| 3. | | Information on the level of the qualification |
| 3.1 | Level of qualification | Research University - Bachelor of Arts |
| 3.2 | Official length of programme | The programme takes three years of full-time study, comprising a total of 180 ECTS credits. |
| 3.3 | Access requirement(s) | Anyone with a VWO (pre-university education), or higher professional education diploma, or with a first-year university diploma (propedeuse) or a full-programme university diploma may enrol. A first-year diploma obtained at a higher professional |

1

████████████████████
Initials board of examiners

7

Bachelor's programme – university

Диплом бакалавра – університет

Diploma Supplement, page 2

Додаток до диплома, сторінка 2



Universiteit
Leiden

education programme in or after 1986 also grants admission to this programme. The prior education of anyone with a diploma other than the ones mentioned above will be evaluated individually, which may involve entrance examination.

4.
4.1 *Mode of study*
4.2 *Programme requirements*

Information on the contents and results gained

Full-time

On completion of this programme, graduates will have acquired the following learning outcomes:

I. Language Acquisition and Linguistics (points i to iii concern graduates of the specialisations in Arabic language and culture, Persian language and culture, Turkish language and culture and Israel Studies; point iv concerns graduates of all majors):

- i. Thorough knowledge of the grammatical structures of Modern Standard Arabic, Persian, Turkish or Modern Hebrew, including the corresponding scripts, and focusing on a scientific explanatory approach to grammar;
- ii. A level of language acquisition that will allow the student to process texts in the source language into a scientifically relevant paper;
- iii. A level of language acquisition that is sufficiently active to allow the student to understand the key points in conversations on current topics with which he or she is familiar. He or she should also be able to speak on such topics and to write a simple, coherent text.
- iv. General knowledge of the position of Arabic, Persian, Turkish and Hebrew in the genealogy of languages.

II. History

- i. General knowledge of and insight into historical and current developments in the Middle East;
- ii. Thorough knowledge of the history and current situation of the chosen language area.

III. History of Religion

- i. Thorough knowledge of and insight into the history and the institutions of one of the religions of the Middle East.

IV. Literature

- i. general knowledge of the literary history of the Middle East;
- ii. thorough knowledge of the literature and literary history of the chosen language;
- iii. sufficient knowledge to analyse literary texts at an elementary level using the tools of literary text analysis.

V. Culture

- i. general knowledge of the physical and social geography of the Middle East;
- ii. Insight into a number of important social and cultural processes which are relevant to the Middle East.
- iii. general knowledge of art, material culture and performing arts in the Middle East.

2

Initials board of examiners

4

Bachelor's programme – university

Диплом бакалавра – університет

Diploma Supplement, page 3

Додаток до диплома, сторінка 3



Universiteit
Leiden

VI. Requirements in terms of the European Frame of Reference for Language Acquisition, in relation to, respectively Arabic (specialisation Arabic Language and Culture), Persian (specialisation Persian language and culture), Turkish (specialisation Turkish language and culture or Hebrew (specialisation Israel Studies).

Arabic	First-year	Bachelor's
Listening	A1	B1
Reading	A2	B2
Spoken interaction	A1	B1
Spoken production	A1	B1
Writing	A2	B1

Moreover, all Leiden University humanities programmes guarantee the acquisition of general academic skills as formulated by the faculty.

4.3 Programme details

The following index lists the components of the programme the student has attended, the number of ECTS credits attributed to each component, the student's final mark for the component and the level of the component, per academic year. See appendices for information on the Leiden University course level structure.

D = Participated, O = Failed, V = Passed, G = Good, VR = Exemption

Components Year 1

Exam date	Component	ECTS credits	Grade	Level
27-10-2011	Grammar Arabic 1	5	8,1	100
16-12-2011	Panoramic Overview: Language, Politics and Culture in the Middle East	5	7,6	100
19-12-2011	Islamology	5	7,0	100
09-01-2012	Grammar Arabic 2	5	6,3	100
17-01-2012	Area Studies	5	6,0	100
25-01-2012	Introduction to the History of the Middle East I (600-1500)	5	6,0	100
18-06-2012	Literature of the Middle East 1	5	6,6	100
24-05-2012	Grammar Arabic 3	5	6,4	200
29-05-2012	Texts Arabic 1: Stories	5	6,3	200
31-05-2012	Conversation Arabic 1	5	6,5	200
06-06-2012	Texts Arabic 2: Islamic Texts	5	7,1	200
20-06-2012	History of the Middle East 2 (1500 - present)	5	6,2	200

3

Initials board of examiners


4

Bachelor's programme – university

Диплом бакалавра – університет

Diploma Supplement, page 4

Додаток до диплома, сторінка 4



**Universiteit
Leiden**

Components Year 2				
Exam date	Component	ECTS credits	Grade	Level
17-12-2012	Conversation Arabic 2: Egyptian Arabic	5	8,3	200
21-12-2012	Cultural Anthropology of the Middle East	5	6,0	200
15-01-2013	Arabic Literature	5	6,0	200
04-06-2013	Cairo semester	30	7,0	200
18-12-2013	Core Curriculum: Philosophy of Science	5	6,0	200
07-01-2013	Performing Arts in the Middle East	5	6,0	300
09-01-2013	Arabic Linguistic Diversity	5	6,5	300
Components Year 3				
Exam date	Component	ECTS credits	Grade	Level
19-12-2014	Islam and Society	5	6,3	300
29-05-2014	Thesis Seminar Arabic	5	6,0	400
30-06-2014	Literature of the Middle East: Literary Analysis	5	6,0	400
12-12-2014	Sheherazade's World: Cultural History of Medieval Islam	5	6,0	400
09-07-2015	BA Thesis: The Sounds of the Square; a discourse analysis of Egyptian revolutionary songs	10	7,0	400
Components Optional Courses				
Exam date	Component	ECTS credits	Grade	Level
18-01-2011	Egyptian Cultural History I: Pharaonic Period	5	6,0	100
25-01-2011	Cultures of Mesopotamia and Anatolia	5	6,0	100
14-06-2011	Introduction Middle Egyptian and hieroglyphs	15	7,1	100
03-04-2014	Death and burial in the Near East	5	6,4	300
4.4	Grading scheme/ grade distribution guidance	See appendices for the Dutch grading system and the Leiden University course level structure.		
4.5	Overall classification of the qualification	When applicable, Leiden University only mentions the designation "(Summa) Cum Laude".		

4

Initials board of examiners

f


Продовження додатку М

Bachelor's programme – university

Диплом бакалавра – університет

Diploma Supplement, page 5

Додаток до диплома, сторінка 5

	
Universiteit Leiden	
<p>5.</p> <p>5.1 <i>Access to further study</i></p>	<p>Information on the function of the qualification</p> <p>All specialisations of the Bachelor Middle Eastern Studies from the University of Leiden give without further selection admission to the specialisation Modern Middle East Studies of the Master Middle Eastern Studies of the University of Leiden.</p> <p>The specialisation Arabic language and culture gives also admission to the specialisations Arabic Studies and Islamic Studies of the Master Middle Eastern Studies.</p> <p>The specialisation Persian language and culture gives also admission to the specialisations Persian and Islamic Studies of the Master Middle Eastern Studies.</p> <p>The specialisation Turkish language and culture gives also admission to the specialisations Turkish Studies and Islamic Studies of the Master Middle Eastern Studies.</p> <p>The specialisation in Modern Middle Eastern Studies gives also admission to the specialisation Islamic Studies of the Master Middle Eastern Studies.</p> <p>Admission to other Master programmes depends on the conditions imposed by the programmes or the departments that offer these programmes.</p>
<p>5.2 <i>Professional status</i></p>	<p>Not applicable.</p>
<p>6.</p> <p>6.1 <i>Additional information</i></p>	<p>Additional information</p> <p>Leiden University's total student population numbers over 18,000 and the university employs approximately 4000 members of staff. It consists of seven Faculties, offering a large number of degree programmes on both bachelor's and master's level in the fields of medicine, law, science, arts, humanities, philosophy, theology, social and behavioural sciences and archaeology. Leiden University is a member of the League of European Research Universities (LERU), a network of leading research-intensive universities that share the values of high-quality teaching within an environment of internationally competitive research.</p>
<p>6.2 <i>den.</i></p>	<p>Leiden University Faculty of Humanities</p>
<p>4.3 <i>Programma- sources</i></p>	<p>Witte Singel 25 / Matthias de Vrieshof 4 P.O.Box 9515, 2300 RA Leiden The Netherlands www.hum.leidenuniv.nl/middenoosten Email stucovrieshof@hum.leidenuniv.nl Telephone +31 (0)71 527 3565</p>
<p>5</p>	
<p>Initials board of examiners</p> <p style="text-align: right;">H</p>	

Продовження додатку М

Bachelor's programme – university

Диплом бакалавра – університет

Diploma Supplement, page 6

Додаток до диплома, сторінка 6



Universiteit
Leiden

7. Certification of the supplement

7.1 *Date* 31 August 2015

7.2 *Signature*

7.3 *Capacity* Board of Examiners

7.4 *Official stamp*



Universiteit
Leiden
Geesteswetenschappen

**8. Information on the Leiden University course level structure
and the national higher education system**
See appendices.

Додаток Н

Список опублікованих праць за темою дисертації

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації

1. Kolisnichenko A. I. Impact of educational reforms on the improving of teachers' training quality in the Netherlands. *Studies in Comparative Education*. Uman, 2018. Vol. 1. P. 20–27.
2. Kolisnichenko A. I. Collaboration in high education as factor of improving ELT Training in the Netherlands. *Journal of science*. Lyon, 2019. № 2. P. 49–52.
3. Колісніченко А. І. Розвиток педагогічної освіти у Нідерландах як фактор впливу на рівень досягнень здобувачів освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2019. Вип. 2. С. 67–74.
4. Колісніченко А. І. Викладання іноземних мов у Нідерландах у контексті розвитку педагогічної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2019. Вип. 70. С. 134–137.
5. Колісніченко А. І. Сучасні механізми вдосконалення системи неперервної освіти вчителів іноземних мов в Україні. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 17. С. 77–80.
6. Kolisnichenko A. I. Transformations of future FL teacher formal education in the context of new Ukrainian school quality assurance. *Studies in Comparative Education*. Uman, 2019. Vol. 2. P. 81–88.

Опубліковані праці апробаційного характеру

7. Колісніченко А. І. Освітні новації у Нідерландах у контексті порівняльно-педагогічних досліджень. *Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях: матеріали Міжнародної конференції (Умань, 22–23 травня 2017)*. Умань, 2017. С. 77–81.
8. Колісніченко А. І. Вплив використання проектних технологій на формування іншомовної комунікативної компетенції. *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст: матеріали*

- Міжнародної конференції (Умань, 25–26 травня 2017). Умань, 2017. С. 82–84.
9. Колісніченко А. І. Вимоги до формування професійних компетентностей учителів іноземних мов в Україні та Нідерландах. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації*: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 15–16 червня 2017). Київ, 2017. С. 111–113.
 10. Коляда Н. М., Колісніченко А. І. Вплив самооцінки роботи викладача на якість викладання фахових дисциплін в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Мова і світ: сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі*: матеріали IV Всеукраїнського науково-практичного вебінару (Житомир, 29 листопада 2017). Житомир, 2017. С. 58–60.
 11. Колісніченко А. І. Заходи щодо запровадження системи академічної гнучкості для удосконалення освіти протягом життя у Нідерландах. *Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження*: матеріали II Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (Київ – Дрогобич, 15 червня 2018). Київ – Дрогобич, 2018. С. 58–60.
 12. Колісніченко А. І. Особливості здобуття педагогічної освіти у навчальних закладах Нідерландів. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Умань, 28 вересня 2018). Умань, 2018. С. 116–118.
 13. Колісніченко А. І. Ефективність двомовної освіти у Нідерландах. *Сучасна іношомовна освіта України та зарубіжжя: стан, виклики і перспективи*: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Глухів, 24–25 жовтня 2018). Глухів, 2018. С. 61–63.
 14. Колісніченко А. І. Професійний розвиток майбутнього вчителя іноземної мови в умовах інтернаціоналізації системи вищої освіти у Нідерландах. *Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Чернігів, 9 листопада 2018). Чернігів, 2018. С. 218–219.

15. Коляда Н. М., Колісніченко А. І. Особливості регулювання гендерної рівності у вищій освіті Нідерландів. *Іншомовна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій*: матеріали Всеукраїнського науково-практичного вебінару (Житомир, 28 листопада 2018). Житомир, 2018. С. 39–41.
16. Колісніченко А. І. Впровадження цифрових технологій у процес навчання англійської мови: перешкоди на шляху до успіху. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії*: матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Кропивницький, 20 лютого 2019). Кропивницький, 2019. С. 123–125.
17. Колісніченко А. І., Кобилянська В. О. Вивчення англійської мови онлайн: дистанційне та змішане навчання. *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Івано-Франківськ, 21–22 березня 2019). Івано-Франківськ, 2019. С. 152–154.
18. Колісніченко М. О., Колісніченко А. І. Зв'язок іншомовної та цифрової компетентностей у підготовці фахівців для освітньої галузі. *Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації*: матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної інтернет-конференції (Умань, 28 березня 2019). Умань, 2019. С. 135–137.
19. Кобилянська В. О., Колісніченко А. І. Використання аудіо- та відеоматеріалів з безкоштовних онлайн-ресурсів для вивчення англійської мови. *Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст*: матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Умань, 18–19 квітня 2019). Умань, 2019. С. 126–128.

**Опубліковані праці, які додатково відображають
наукові результати дисертації**

20. Колісніченко А. І. Preschool Education in Ukraine. *English language and culture*. Київ, 2017. № 4. С. 22–23.
21. Колісніченко А. І. Ефективність залучення учителів-предметників до викладання іноземних мов у початковій ланці голландської освіти. *Збірник наукових праць студентів та молодих учених*. Умань, 2018. С. 87–91.

Додаток П

Відомості про апробацію результатів дослідження

1. Міжнародна конференція «Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях» (Умань, 22–23 травня 2017 р.). Форма участі – очна, виступ та публікація на тему: «Освітні новації у Нідерландах у контексті порівняльно-педагогічних досліджень».
2. Міжнародна конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації» (Київ, 15–16 червня 2017 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Вимоги до формування професійних компетентностей учителів іноземних мов в Україні та Нідерландах».
3. I Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів» (Умань, 26 жовтня 2017 р.). Форма участі – очна, виступ та публікація на тему: «Науково-дослідна діяльність студентів як невід’ємна складова підготовки майбутнього вчителя англійської мови».
4. Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методичні засади вивчення англійської мови (партнерство школи й університету)» (Умань, 30 березня 2018 р.). Форма участі – очна, виступ та публікація на тему: «Impact of educational reforms on the improving of teachers’ training quality in the Netherlands».
5. VII Всеукраїнські науково-педагогічні читання молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами “The 21st Century Challenges in Education and Science” (Глухів, 18–19 квітня 2018 р.) Форма участі – заочна, публікація на тему: «Advantages and disadvantages of the higher education system in the Netherlands».
6. XI Всеукраїнській науковій конференції «Наука. Освіта. Молодь. Умань – 2018» (Умань, 26 квітня 2018). Форма участі – очна, виступ та публікація

- на тему: «Головні тенденції розвитку системи вищої освіти у Нідерландах».
7. Міжнародна наукова конференція «Україна і Польща: минуле, сучасне, майбутнє» (Умань, 22–23 травня 2018 р.). Форма участі – очна, виступ та публікація на тему: «Шляхи удосконалення гармонізації голландської системи освіти».
 8. II Міжнародна наукова конференція «Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження» (Київ, 15 червня 2018 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Заходи щодо запровадження системи академічної гнучкості для удосконалення освіти протягом життя у Нідерландах».
 9. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Інновації в сучасній освіті: Український та світовий контекст» (Умань, 28 вересня 2018 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Особливості здобуття педагогічної освіти у навчальних закладах Нідерландів».
 10. Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція з міжнародною участю «Інновації в освіті: здобутки та перспективи» (Умань, 11 жовтня 2018 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Трансферні можливості у вищій школі нідерландців».
 11. IV Міжнародна науково-практична конференція «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 11–12 жовтня 2018 р.). Форма участі – очна, виступ та публікація на тему: «Європейський вимір у голландській політиці професійної підготовки вчителів іноземної мови».
 12. I 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: «Ефективність двомовної освіти у Нідерландах».
 13. I Міжнародна науково-практична конференція «Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства» (Чернігів, 9 листопада 2018). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Професійний розвиток майбутнього вчителя іноземної мови в умовах

- інтернаціоналізації системи вищої освіти у Нідерландах».
14. Науково-практичний семінар «Всеукраїнський вебінар на тему: «Іншомовна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій» (Житомир, 28 листопада 2018 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Особливості регулювання гендерної рівності у вищій освіті Нідерландів».
 15. III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії» (Кропивницький, 20 лютого 2019 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Впровадження цифрових технологій у процес навчання англійської мови: перешкоди на шляху до успіху».
 16. V International Spring Symposium “Professional development in language context: perceptions and practices” (Bălți (Moldova), 15–16 March 2019). Форма участі – проведення тренінгу на тему: «Information technology use in the classroom».
 17. Перша 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 – заочна, публікація на тему: «Цифрова компетентність як складова ефективної професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови».
 18. Всеукраїнська науково-практична конференція «Нова українська школа: реалії, досвід, перспективи розвитку» (Умань, 7–8 листопада 2019 р.). Форма участі – очна, виступ та публікація на тему: «Засоби дистанційного навчання англійської мови у закладах вищої освіти».
 19. Всеукраїнський науково-практичний вебінар з міжнародною участю «Проблеми і перспективи актуалізації іншомовної комунікативної підготовки фахівців у XXI столітті» (Житомир, 27 листопада, 2019 р.). Форма участі – очна, виступ та публікація на тему: «Створення та розвиток регіональних англомовних професійних спільнот».

Додаток Р

Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г.КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
телефон 56-23-13 факс 52-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua
код ЗКПО 31035253

09.04.2020 № 983/01-60/07

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Колісніченко Ангеліни Іванівни
«Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов
в університетах Нідерландів»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Дана довідка підтверджує, що результати дисертаційного дослідження А. І. Колісніченко з професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів впроваджувалися у навчально-виховний процес Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка упродовж 2017 – 2020 років.

Результати теоретичного аналізу і практичних досліджень використовувалися при розробці навчально-методичного забезпечення таких курсів, як «Порівняльна педагогіка», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та при підготовці навчально-методичного забезпечення та укладанні підручників, посібників використано фактичний матеріал, удосконалені і розширені наукові уявлення про стан нідерландської системи підготовки вчителів іноземних мов.

Результати дисертаційного дослідження, запропоновані автором отримали високу оцінку викладачів і студентів і в подальшому будуть використовуватися у навчально-виховному процесі природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Запропоновані автором матеріали отримали високу оцінку викладачів і студентів і в подальшому будуть використані у навчально-виховному процесі.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні Вченої ради природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. (протокол № 2 від 26 лютого 2020 року).

Перший проректор

Декан природничого факультету



(Signature)

Р.СІТАРЧУК

М. ГРИНЬОВА



**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

10.03.2020 № *01-18/533* На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Колісніченко Ангеліни Іванівни
«Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов
в університетах Нідерландів»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Упродовж 2017 – 2020 років основні положення дисертації Колісніченко Ангеліни Іванівни «Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів» апробувалися в навчально-виховному процесі Мелітопольського державного університету – у процесі розробки і викладання навчальних курсів «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка» та ін. з метою оновлення змісту психолого-педагогічних і фахових дисциплін, а також поглиблення знань студентів і викладачів про тенденції реформування педагогічного процесу.

Основні теоретичні положення дисертаційної роботи А. І. Колісніченко використовувалися студентами під час написання науково-дослідних робіт, в наслідок чого відбувалось формування мотивації студентів до здійснення досліджень в галузі професійної освіти, зокрема, політико-економічних чинників на реформування педагогічної освіти вчителів іноземних мов у європейському та вітчизняному освітньому просторі.

Представлені результати дисертації, запропоновані автором матеріали використовувалися на під час викладання навчальних курсів «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Методика навчання англійської мови».

Означені факти дають підстави для позитивної оцінки науково-педагогічного рівня дослідження А. І. Колісніченко та значення його результатів як актуальної вагомої роботи, що сприяє удосконаленню змісту викладання педагогічних та дисциплін, поглибленню знань майбутніх педагогів

щодо вивчення освіти та слугує підґрунтям для подальших наукових пошуків в галузі загальної та професійної педагогіки.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри методики викладання германських мов Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 12 від 17 березня 2020 року).

Ректор



Анатолій Солоненко



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 р/р 35228202004420, банк одержувача УУДКСУ
 в Черкас. обл. МФО 820172, код 02125639

18.02.20 № 421/02

На № _____ від _____

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Колісніченко Ангеліни Іванівни
 «Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов
 в університетах Нідерландів», що подана
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.**

У період з 2017 по 2020 рр. в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини під час освітнього процесу впроваджено такі результати дисертаційного дослідження Колісніченко Ангеліни Іванівни на тему «Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов в університетах Нідерландів»:

– при підготовці навчально-методичного забезпечення та укладанні курсів лекцій, посібників з «Порівняльної педагогіки», «Зарубіжні системи вищої освіти» використано фактичний матеріал дослідження, що забезпечило удосконалення і розширення наукових узагальнень студентів про розвиток педагогічної освіти ХХ ст. в Європі; сутнісні характеристики зарубіжної вищої освіти, історію зародження а розвитку європейської педагогічної освіти на прикладі Нідерландів; особливості системи підготовки вчителів іноземних мов у вітчизняній освіті на сучасному етапі; перспективи реформування вищої освіти в Україні.

– систематизовані та узагальнені положення, фактологічний матеріал, джерельна база дослідження отримали позитивну оцінку викладачів кафедри педагогіки та освітнього менеджменту під час науково-методичного семінару, на якому розглядалась зарубіжна система вищої педагогічної освіти;

– проблематика дисертаційної роботи стала предметом дослідження студентів та магістрантів.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 10 від 23 січня 2020 року).

07909

Перший проректор



А. М. Гедзик