

УДК 378:37.011.3-051[100:17.024.4:477]  
DOI 10.32589/1817-8510.2021.3.241162

**Спіцин Євген Сергійович**,  
кандидат педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
ORCID ID 0000-0001-8385-478  
[spizin.evg@gmail.com](mailto:spizin.evg@gmail.com)

**Черниш Валентина Василівна**  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки, методики викладання  
іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій,  
Київський національний лінгвістичний університет  
ORCID ID 0000-0002-5457-5024  
[valentyna.chernysh@knl.u.edu.ua](mailto:valentyna.chernysh@knl.u.edu.ua)

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ**

*Стаття присвячена аналізу досвіду організації педагогічної практики майбутніх вчителів у ФРН та Великій Британії. Здійснено аналітичний огляд чинних документів, де викладено основні засади підготовки майбутніх педагогів у ФРН та Великій Британії. Вивчено положення стандартів підготовки вчителя. Описано професійні компетентності вчителя, що представлені в чинних стандартах. Визначено особливості організації педагогічної практики майбутніх учителів в цілому та вчителів іноземних мов зокрема, у сучасній вищій школі ФРН та Великої Британії. Охарактеризовано види педагогічних практик, що запроваджені в різних ЗВО ФРН та Великої Британії. Докладно представлено зміст і обсяг практичної підготовки в університетах, конкретизовано її цілі. Визначено можливі шляхи впровадження досвіду європейських країн з цього питання у вищу освіту України.*

**Ключові слова:** педагогічна практика, зміст практичної підготовки, професійні компетентності, професійно-педагогічні вміння і навички.

**Спицын Евгений Сергеевич**,  
кандидат педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры педагогики,  
Киевский национальный университет  
имени Тараса Шевченко  
ORCID ID 0000-0001-8385-478  
[spizin.evg@gmail.com](mailto:spizin.evg@gmail.com)

**Черныш Валентина Васильевна**,  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой педагогики, методики  
преподавания иностранных языков  
и информационно-коммуникационных технологий,  
Киевский национальный лингвистический университет  
ORCID ID 0000-0002-5457-5024  
[valentyna.chernysh@knl.u.edu.ua](mailto:valentyna.chernysh@knl.u.edu.ua)

*Статья посвящена анализу опыта организации педагогической практики будущих учителей в ФРГ и Великобритании. Осуществлен аналитический обзор действующих документов, где изложены основные принципы подготовки будущих педагогов в ФРГ и Великобритании. Изучено положение стандартов подготовки учителя. Описаны профессиональные компетентности учителя, которые представлены в действующих стандартах. Определены особенности организации педагогической практики будущих учителей в целом и учителей иностранных языков в частности, в современной высшей школе ФРГ и Великобритании. Охарактеризованы виды педагогических практик, введенные в различных ЗВО ФРГ и Великобритании. Подробно представлено содержание и объем практической подготовки в университетах, конкретизированы ее цели. Определены возможные пути внедрения опыта европейских стран по этому вопросу в высшем образовании Украины.*

**Ключевые слова:** педагогическая практика, содержание практической подготовки, профессиональные компетентности, профессионально-педагогические умения и навыки.

**Spitsyn Evgeny**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Full Professor,  
Professor of the Department of Pedagogy,  
Taras Shevchenko National University of Kyiv  
ORCID ID 0000-0001-8385-478  
[spizin.evg@gmail.com](mailto:spizin.evg@gmail.com)

**Chernysh Valentyna**,  
doctor of pedagogical sciences, Full Professor,  
Head of the Department of Pedagogy, Methods  
of Teaching Foreign Languages and Information and  
Communication Technologies,  
Kyiv National Linguistic University  
ORCID ID 0000-0002-5457-5024  
[valentyna.chernysh@knl.u.edu.ua](mailto:valentyna.chernysh@knl.u.edu.ua)

**ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ**

**FEATURES OF PRACTICAL PEDAGOGICAL  
TRAINING FUTURE TEACHERS OF FOREIGN  
LANGUAGES IN WESTERN EUROPE**

The article deals with the analysis of the experience of organizing the pedagogical practice of future teachers in Germany and Great Britain. An analytical review of existing documents, which sets out the basic principles of training future teachers in Germany and the United Kingdom. The position of teacher training standards has been studied. The professional competencies of the teachers which are presented in the current standards are described. The peculiarities of the organization of pedagogical practice of future teachers in general and foreign language teachers in particular, in the modern universities of Germany and Great Britain are determined. The types of pedagogical practices introduced in various universities of Germany and Great Britain are characterized. The content and volume of practical training in universities are presented in detail, its goals are specified. Possible ways of implementation the experience of European countries on this issue in higher education in Ukraine have been identified.

**Keywords:** pedagogical practice, content of practical training, professional competencies, professional pedagogical skills and abilities.

**Постановка проблеми.** Реалізація основних положень Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020 р.) суттєво актуалізували проблему підготовки педагогічних кадрів у державі. Так, зокрема, у Концепції розвитку педагогічної освіти зазначається, що «Загальноновизначеними є такі перешкоди на шляху до створення якісної системи підготовки та професійного розвитку педагогів:

- розпорошення відповідальності між різними інституціями за різні етапи становлення й професійного розвитку педагога;

- проблеми поєднання в програмі підготовки опанування обраної предметної спеціальності з аспектами її викладання, а також урахування міждисциплінарних зв'язків;

- недостатня обізнаність педагога з методами дослідницької діяльності на рівні свого робочого місця або відсутність усвідомлення її необхідності;

- недостатня розвиненість системи розподілу специфічних ролей між членами педагогічного колективу» (Концепція, 2018).

Взагалі Концепція передбачає, що програми підготовки педагогів мають містити складники психолого-педагогічної та практичної підготовки, а в багатьох випадках предметної спеціальності, включно з методикою викладання, використанням інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій і загалом, підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів (Концепція, 2018). Саме тому вивчення та критичний аналіз напрацювань європейських учених та практиків щодо організації підготовки педагогічних кадрів є на часі.

Сучасні світові тенденції підготовки педагогічних кадрів свідчать про особливу роль практично-педагогічної складової в їх навчанні. Зокрема, це засвідчено і в Концепції розвитку педагогічної освіти: «Важливою характеристикою професії є її багатогранність, яка у своїх вищих проявах підіймається до мистецтва. Високий рівень академічних досягнень, продемонстрований здобувачем педагогічного фаху під час навчання у закладі освіти, не гарантує його успішності в професійній діяльності. Освітня кваліфікація педагогічного працівника не є тотожною його професійній кваліфікації (Концепція, 2018). І далі: «Обов'язковою складовою освітнього процесу підготовки здобувача вищої або фахової передвищої освіти до педагогічної професії є безперервна педагогічна практика. Для виконання цього ключового завдання обсяг практичної підготовки має складати не менше 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання, у різних закладах освіти і різних класах (курсах)) і не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм» (Концепція, 2018).

**Мета статті.** Метою статті є визначення особливостей організації педагогічної практики майбутніх учителів в цілому, та вчителів іноземних мов зокрема, у сучасній вищій школі ФРН та Великої Британії.

**Аналіз останніх досліджень.** Питання професійно-практичної підготовки майбутніх учителів є багатовимірним та різноаспектним. Такі вітчизняні вчені як Н. Авшенюк, В. Базуріна, І. Задорожня, Ю. Кіщенко, О. Леонтьєва, А. Парінов, Л. Пуховська, А. Сбруєва, В. Черниш, Н. Яцишин досліджували історію та сучасні зміни в системі європейської педагогічної освіти; реформування вищої педагогічної освіти в ФРН, Великої Британії та Франції, професійну педагогічну підготовку вчителів у зазначених країнах, формування їх педагогічної майстерності. У зарубіжній науковій літературі проблема практичної підготовки майбутніх учителів висвітлена в працях А. Buabeng, В. Campos, С. Green Grummer, D. Kallos, J. Stephenson та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Д.А. Сабирова на основі базового профілю вчителя, викладеного в Бременській декларації, конференції міністрів освіти в 2004 році сформулювала стандарти педагогічної освіти (*Kultusministerkonferenz (Hrsg.), Standards für die Lehrerbildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014*) (Сабирова, 2004). Ці стандарти становлять основу для всіх програм підготовки вчителів у різних федеральних землях ФРН, включаючи етапи практики безпосередньо в процесі навчання, або наступні відразу за ним. Вони сформульовані як 11 «компетентностей», які поділяються на чотири області

компетентностей (викладання, виховання, новаторство, оцінювання). У межах кожної компетентності виділяють стандарти, що застосовуються для теоретичного і практичного навчання. Наприклад, компетентність 4, що відноситься до сфери компетентностей «Виховання», звучить таким чином: «Вчителі знають соціальні та культурні умови життя учнів і впливають у шкільних рамках на їх індивідуальний розвиток». Це головне положення далі уточнюється з точки зору теоретичних і практичних частин навчання. Так, для практичної частини навчання опис має такий вигляд. Выпускники:

- визначають недоліки та проблеми школярів і використовують педагогічну допомогу та профілактичні заходи;
- здійснюють індивідуальну підтримку;
- звертають увагу на культурну і соціальну різноманітність кожного класу.

Традиційно, студенти педагогічних спеціальностей закінчували своє навчання першим державним іспитом, за яким, за звичай, слідувало дворічне стажування (референдаріат). Стажування, або референдаріат – це «підготовча служба» або «етап входження в працю» – практичне навчання з вузькою шкільною орієнтацією. Початківці спочатку відвідують уроки в школі, на другому етапі стажування самостійно проводять заняття в школі. У той же час вони приходять на консультаційні семінари. Наприкінці стажування здобувачі освіти складають другий державний іспит. З початком Болонського процесу з 1999 року додалися і послідовні програми навчання, які передбачають двоступеневу систему ступенів бакалавра та магістра. Водночас, в деяких федеральних землях термін референдаріата було скорочено з двох до півтора років, крім того, деякі федеральні землі ввели абсолютно нову фазу входження в професію (Blömeke Sigrid, 2009). Незалежно від того, розглядається фаза практики в школах як стадія вступу на посаду або референдаріат, триває ця фаза один рік, або два роки, вона є невід'ємною частиною підготовки вчителів.

Ідея педагогічної освіти як «Професійного біографічного процесу розвитку і професіоналізації» (Terhart, 2014. S. 8-9) також відповідає Ініціативі щодо покращення якості підготовки вчителів, яку федеральний уряд і землі погодили в 2013 році (Bundesministerium für Finanzen, 2013). Ця ініціатива відома також як якісно відмінна ініціатива щодо підготовки вчителів і спрямована на створення центрів підготовки вчителів у німецьких університетах. Там зусилля і пропозиції щодо трирівневого навчання і підготовки вчителів (теоретичного навчання, практичної підготовки і безперервне подальше навчання вже підготовлених вчителів) повинні бути об'єднані і зроблені більш помітними. Так, були концептуально підготовлені

або вже введені в усіх федеральних землях Німеччині більш тривалі періоди практики під час підготовки вчителів (наприклад, в формі навчального семестру в школі). Це у значній мірі відбувається завдяки імпульсам, поданими нещодавно створеними центрами підготовки вчителів (Streitenberger, 2014. S. 12-13). Як успішний, можна навести приклад програми підготовки вчителів у Північному Рейн-Вестфалії, точніше, в Кельнському університеті. Там був створений Центр педагогічної освіти, який на сьогодні є одним з найбільших в Європі. Цей Центр слугує координаційною установою для програм підготовки вчителів з усіх предметів, які враховуються при підготовці викладачів. Наразі в Кельнському університеті навчається приблизно 10000 студентів за програмами підготовки вчителів. Щоб бути допущеними до програми навчання в Кельнському університеті, абітурієнти повинні були пройти практику з перевірки придатності до роботи в школі обсягом 20 навчальних днів. Відповідальність за проведення практики покладена на школи. Після закінчення практики абітурієнти отримують консультацію щодо відповідності професії, яка повинна служити, не в останню чергу, як допомогу у виборі кар'єри. Після отримання допуску на навчання в університеті майбутні вчителі завершують трирічну програму бакалаврату, яка, в свою чергу, передбачає дві обов'язкові практики: орієнтаційну (5 тижнів) і професійну (4 тижні). Орієнтаційна практика спрямована, перш за все, на те, щоб критично подивитися і відрефлектувати навчальний процес в школі і роль вчителя, а також виробити перспективи для подальшого навчання в закладі вищої освіти. У той же час професійна практика повинна відкривати перспективи у позакласній сфері. Студенти, що навчаються за програмою підготовки вчителів, з першого семестру бакалаврату вивчають як відповідні предметно-спеціальні науки, так і науки в сфері освіти, що передбачають опанування різних дисциплін, в тому числі педагогіку, дидактику, психологію, міжкультурну освіту, соціологію тощо (Авшенюк, 2017; Дяченко, 2016).

Педагогічна практика, що проходить в закладах середньої освіти, спрямовує студентів на роботу шкільного вчителя, сприяє отриманню майбутніми вчителями практичного досвіду, а також допомагає оцінити власну відповідність «придатність» до майбутнього фаху. Педагогічна практика, що проходить у формі відвідування уроків в школах з їх подальшим аналізом відбувається у взаємозв'язку з опануванням дисциплін педагогіки та/або методики навчання. Таке тренування, що проходить під час шкільного практичного навчання проходить у двох форматах: 1) *Tadespraktika* – підготовка уроків з їх подальшим аналізом відбуваються на заняттях з педагогіки та методики навчання в ЗВО, паралельно з якими

відбувається відвідування уроків в школах і триває упродовж семестру; 2) Blockpraktika – підготовка уроків з їх подальшим аналізом відбуваються подібно до формату Tadespraktika (на заняттях з педагогіки та методики навчання в ЗВО), проте відвідування уроків в школі проходить у вільний від занять в ЗВО час та триває чотири тижні.

Іншим прикладом підготовки вчителів в цілому та вчителів ІМ зокрема, що заслуговує на увагу дослідників, вважаємо університет у м. Бремен (федеральна земля Бремен) (Universität Bremen). В цьому ЗВО майбутні вчителі іноземних мов проходять на факультеті мовознавства та літературознавства. Здобувачам освіти пропонуються курси підготовки вчителів німецької мови, німецької як іноземної мови та другої іноземної мови, французької та іспанської мови. Також пропонується підготовка вчителя ІМ для навчання у початкових школах. Характерною особливістю підготовки майбутнього вчителя ІМ в цьому ЗВО є міждисциплінарний підхід та практична орієнтація у вивченні та викладанні запропонованих ІМ.

Провідною метою навчальних програм і курсів університету – надати майбутнім учителям широкий спектр основних базових знань з фаху, методики викладання ІМ, до обрання ними подальших курсів підготовки вчителя в інших ЗВО. Підготовка вчителів ІМ базується на засадах міждисциплінарного підходу та характеризується практичною орієнтацією в опануванні та навчанні ІМ. Навчаючись за програмою підготовки вчителя ІМ, здобувач вищої освіти обирає спеціалізацію із широкого діапазону запропонованих. З цією метою до програми підготовки включається додатковий модуль з додаткової спеціальності, яку можна здобути під час стажування в закордонних ЗВО та/або під час практичної підготовки під час проходження педагогічної практики з другої / додаткової спеціальності в школі (Черниш, 2008, с. 18).

Завдяки налагодженим зв'язкам із зарубіжними університетами-партнерами особливістю підготовки вчителів ІМ в університеті м. Бремен є обов'язковість проходження стажування-навчання здобувачів освіти за кордоном. Його періодичність і тривалість залежить від можливостей університетів-партнерів. Під час проходження такого стажування здобувачам вищої освіти надається можливість викладати ІМ у різних типах закладів освіти. В університеті м. Бремен прагнуть до ширшої організації та проходження педагогічної практики на більш систематичній основі в закладах освіти різного типу за кордоном (Черниш, 2008, с. 19).

Відмінною особливістю системи підготовки вчителів у Великій Британії є наявність великої кількості шляхів отримання професії педагога. Сьогодні існує сім основних програм університетських кваліфікацій

для здобуття вищої педагогічної освіти. Крім цього, починаючи з 1990-х рр., з метою доступу до педагогічної освіти та подолання гострого дефіциту педагогів на ринку праці були розроблені і впроваджені альтернативні освітні програми, що ведуть до отримання статусу кваліфікованого вчителя.

У вересні 2002 року стандарти навчальних програм професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів та правила набору на педагогічні курси були переглянуті. Оновлені державні вимоги і критерії оцінки якості педагогічної освіти містяться в державному документі «Право навчати». У ньому визначені правила присудження Статусу кваліфікованого вчителя, де міститься перелік компетенцій, якими повинен володіти студент-практикант для того, щоб отримати певний сертифікат (який засвідчить Статус кваліфікованого вчителя). Все це викладено в трьох взаємопов'язаних розділах документа, що містять опис критеріїв, яким повинен відповідати майбутній учитель (The New Professional QTS standards, 2002).

Сьогодні система професійної освіти, в тому числі педагогічної, переходить на нові стандарти, засновані на засадах компетентнісного підходу. Вимоги до випускників повинні формуватися на основі професійних стандартів. Тому досвід використання професійних стандартів у європейських країнах, зокрема Англії, може бути цікавим і корисним і для нас. На основі аналізу нормативних освітніх документів (Introduction to Standards; Professional Standards for Teachers; Qualified Teacher Status; Skills Tests; Standards Framework; Standards Guidance) представляється можливим розкрити особливості загальної структури та змісту професійних стандартів підготовки вчителів в Англії. Професійні стандарти для вчителів (Professional Standards for Teachers), розроблені Департаментом освіти і Агентством з підготовки та розвитку педагогічних кадрів (TDA), використовуються в Британії з 1998 року. Протягом десятиліття ці документи неодноразово уточнювалися (Остання версія – 2007). Ці стандарти (*Standards Framework*) визначають:

а) вимоги до рівня початкової підготовки кандидатів для отримання статусу кваліфікованого вчителя (*Qualified Teacher Status*);

б) вимоги до професійної педагогічної діяльності вчителів основного рівня після закінчення пробного року роботи в школі (*Core Standards*);

в) вимоги до професійної педагогічної діяльності вчителів просунутого рівня: «вчителів-фахівців» (*Post Threshold Teachers*), «вчителів-знавців» (*Excellent Teachers*), «вчителів-експертів просунутого рівня» (*Advanced Skills Teachers*). Таким чином, стандарти визначають вимоги до професійної педагогічної діяльності вчителя на різних кар'єрних етапах, починаючи від вчителя-початківця, який отримує статус

кваліфікованого вчителя (обов'язковий документ, крім диплома), і закінчуючи вчителем-експертом просунутого рівня. Структура стандартів дуже схожа із структурою професійного стандарту України «Вчитель ЗЗСО» (2020р.) і містить три взаємопов'язані розділи вимог:

- а) до рівня сформованості професійних якостей;
- б) до рівня сформованості професійних знань і понять;
- в) до рівня сформованості професійних умінь.

Особливість організації педагогічної освіти у Великій Британії полягає і в тому, що вона передбачає теоретичну та практичну підготовку стажиста в процесі «пробного року», період адаптації випускника університету або коледжу до умов школи.

Стажування в британських педагогічних дослідженнях характеризується як процес, в результаті якого випускники педагогічних навчальних закладів отримують розвиваючу підтримку для того, щоб продемонструвати свої вміння та здібності в період першого року викладання. Випускник закладу вищої освіти в цей період називається стажистом. Дана програма, спрямована на становлення вчителя як фахівця, заснована на прогресивній моделі навчання, педагогічної підтримки і вдосконалення вмінь і навичок вчителя. Ця освітня модель в якості зразка пропонується всім органам освіти з метою забезпечення більш високого рівня проходження стажування вчителів.

У теоретичну підготовку вчителів входить: загальноосвітня підготовка (перші 2 роки) і спеціально-предметна підготовка на основі міждисциплінарності і орієнтації на фундаментальні знання в широких областях гуманітарних і природничих наук. В практичну (професійно-педагогічну) підготовку включена педагогічна практика (для вчителів початкових шкіл – 15-20 тижнів; для вчителів середніх шкіл – 11 тижнів) і вдосконалення методики викладання.

При вивченні організації педпрактики в Великобританії виявлено важливий момент, який представляє інтерес для вітчизняної педагогічної освіти: надання вчителям-стажистам і їх кураторам можливості оцінювати плюси і мінуси програми стажування, обговорення яких проходить на індивідуальних зустрічах стажистів, вчителів-наставників і координатора проєкту.

Найбільш масовим типом педагогічних навчальних закладів Англії є педагогічні коледжі. Слід зазначити, що існує велика кількість варіантів побудови навчального плану в різних коледжах зі специфічними для кожного з цих варіантів аксіологічними пріоритетами (Андреева, 2002). Відомі відмінності між коледжами спостерігаються і в розподілі годин, і в кількості дисциплін основного курсу, і в методиці проведення іспитів і оцінки знань студентів.

Орієнтовна структура навчальних планів педагогічних коледжів включає в себе такі компоненти:

- Курс основного (головного) предмета (*main course*);
- Програмний курс, який залежить від типу школи і віку учнів (*curriculum course*);
- Педагогічний курс (*educational course*);
- Практика в школі (*school practice*).

Найбільшу увагу в педагогічному коледжі традиційно приділяється вивченню курсу основного предмета. Цей курс призначений для вдосконалення наукової освіти студента, майбутнього викладача-предметника середньої школи. На цей курс відводиться близько 27% навчального часу. З запропонованого списку предметів шкільного циклу студент вибирає 1-2, незалежно від типу школи і віку учнів, і вивчає ці предмети протягом трьох років. В цьому випадку курси основного предмета і програмного можуть збігатися.

Другою складовою частиною навчального плану педагогічних коледжів є програмний курс, що орієнтується на навчальний план школи.

Педагогічні курси різних коледжів, як правило, включають три основні розділи:

1. Принципи виховання та освіти (*Principles of education*). Розділ курсу передбачає опанування здобувачами освіти себе основних понять і положень теорії освіти і виховання, якими згодом він повинен навчитися оперувати і керуватися.

2. Педагогічна психологія і розвиток дитини (*Psychology and Child Development*). Метою цього розділу є допомога здобувачам освіти набути відповідних знань та навчитися розуміти дітей. Психологічні та педагогічні експерименти з дітьми можуть проводитися як в школі, так і поза нею. Курс покликаний дати студентам знання з вікової педагогіки тих дітей, з якими вони готуються працювати.

3. Освіта в її соціальному аспекті (*Education in its Social Aspects*). У цьому розділі курсу підкреслюється, що розвиток і потреби дітей повинні відповідати тому суспільству, членами якого вони покликані стати, доводиться, що на благополуччя школярів впливає не лише школа, а й інші соціальні інститути.

У цілому педагогічний курс розглядається не лише як професійний, а й як загальноосвітній, покликаний вплинути також і на формування особистості студента, його ціннісні орієнтації, які забезпечили б позитивне ставлення вчителя до навколишньої його дійсності, його професії, дітям.

Поряд з проходженням теоретичної підготовки в коледжах організовується також і педагогічна практика.

За останні десятиліття відбулися докорінні зміни в системі педагогічної практики майбутніх учителів в цілому та іноземних мов, зокрема. Якщо раніше на педагогічну практику приділялося мало часу,

то на сьогодні значна частина курсу навчання (більше 50% всього навчального часу) відведена на педагогічну практику в закладах середньої освіти.

У Великій Британії структура і організація педагогічної практики недостатньо чітко встановлені державними органами освіти. Тому має місце невизначена ситуація: або адміністрація закладів вищої освіти сама налагоджує зв'язки зі школами, або цим питанням займаються місцеві органи освіти. Як правило, викладацький склад кожного коледжу сам вирішує, яким має бути термін педагогічної практики, які завдання слід вирішувати в процесі її проведення, яка буде форма звітності. В результаті – різні і методи здійснення педагогічної практики (Сабинова, 2010).

Британськими педагогами розглядаються основні напрями вдосконалення педагогічної практики в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Пропонуються різні види практики. Так, Дж. Фурлонг, П. Херстом і їх колегами виділяються такі види практик:

1. Педагогічна практика безпосередньо в класі.
  2. Непряма практика – заняття і семінари в коледжі, які відтворюють різні види шкільної роботи.
  3. Творчо-критичне вивчення принципів педагогічної практики і їх застосування.
  4. Теорія дисципліни. Вивчення педагогічної практики в світлі результатів теоретичних досліджень педагогічного процесу.
  5. Організатором педагогічної практики виступає ментор, тьютор і студент, а пересічними, активними учасниками цього процесу – учні, їх батьки та викладацький штат школи.
  6. Ментор – вчитель школи, відповідальний за практику; тьютор – викладач закладу вищої освіти.
- Основною метою і завданнями студента-практиканта, за визначенням британських авторів, є: закріплення теоретичних знань, а також умінь і навичок, які він придбав у навчальному процесі ЗВО, і оволодіння новими вміннями і навичками в ході педагогічного процесу в школі.

У роботах британських дослідників (P. Benton, D. McIntyre, D. Fish, M. Wilkin) описуються два види педагогічної практики:

– спостереження студента за роботою вчителя в класі (студент лише спостерігає за проведенням уроку, або допомагає вчителю в його проведенні, як асистент).

– безпосереднє виконання студентом ролі вчителя в класі (традиційний вид його практичної підготовки до реальної педагогічної дійсності).

У трактуванні британських теоретиків і практиків педагогічної освіти структура педагогічної діяльності полягає, в основному, з трьох взаємопов'язаних компонентів: конструктивної, організаторської та комунікативної.

Конструктивна діяльність передбачає підбір навчального матеріалу з дисципліни, що викладається, планування і побудова педагогічного процесу, планування власних викладацьких дій, передбачення можливої реакції учнів.

Організаторська діяльність передбачає виконання системи дій, спрямованих на активне залучення учнів до участі в різних видах навчальної діяльності, створення учнівського колективу і організацію спільної діяльності його членів.

Комунікативна діяльність спрямована на встановлення педагогічно доцільних і гуманістичних відносин педагога з учнями, іншими педагогами школи, батьками учнів.

Важливу роль під час проходження педагогічної практики відіграють ментори. Ментором (*mentor*) є вчитель, спеціально обраний з-поміж педагогів школи, на базі якої організовується та проводиться педагогічна практика. До завдань ментора входить методична допомога студенту-практиканту при підготовці і проведенні уроків, їх плануванні, а також сприяння при вирішенні проблем, що виникли у студента під час педагогічної практики. Одночасно ментор оцінює ступінь ефективності роботи практиканта в ролі вчителя. Виконання названих завдань і є основним змістом діяльності ментора. Його дії завжди узгоджені з керівництвом університету або коледжу, де студент проходить теоретичний курс педагогічної науки. Там роботою студента керує тьютор, який ставить завдання для студента, забезпечує його необхідною інформацією, здійснює контроль над його діяльністю і оцінює її результати.

На ментора покладені і обов'язки іншого виду:

- він консулює студента-практиканта з питань викладання предмета його спеціалізації;
- допомагає студенту зрозуміти механізми сприйняття і навчання дітей і відповідно до цього будувати власні уроки;
- дає студенту поради щодо управління класом, складання розкладу, оцінювання знань учнів, і сам служить у всьому цьому прикладом;
- як представник школи він бере на себе відповідальність за ті аспекти педагогічної підготовки, які мають місце в школі;
- спостерігає за професійним зростанням студента-практиканта, за його просуванням у володінні предметом, компетентності у викладанні, в застосуванні знань, у роботі з оцінки діяльності учнів та звітності.

Ментор також і помічник у вирішенні важких для студентів проблем, сполучна ланка між школою і коледжем, в якому навчається студент. Ментор – це дослідник. Він проводить дослідницьку роботу, спрямовану на саморозвиток, самоосвіту, самовдосконалення, є ціннісними характеристиками

особистості ментора, і які спонукають студента до дослідження своєї діяльності і діяльності вчителів.

Сучасні британські дослідники вже набули значного досвіду в систематизації знань з педагогічної практики, хоча чимало проблем ще не вирішено і залишаються питання, за якими немає одностайної точки зору. Одна з таких проблем, що потребує розв'язання – що розуміють під ефективною педагогічною діяльністю, які підходи існують для її організації та оцінки, для розробки критеріїв оцінювання ефективної педагогічної практики.

Педагогічна практика у Великобританії має такі цілі: закріплення на практиці отриманих здобувачами освіти в процесі теоретичного навчання знань, умінь і навичок, а також набуття нових. Надійними і ефективними процесами в професійній підготовці англійської вчителя проявили себе створення інституту ментора і перехід до педагогічної практики на базі шкіл.

Негативними сторонами менторства є відсутність чіткої державної програми щодо організації педагогічної практики в школах; недостатність відповідних спеціальних видань, до яких вчителі і студенти могли б звернутися; слабкість теоретичної підготовки самих менторів; іноді їх неготовність і навіть професійна некомпетентність, що проявляється в нерозумінні своїх функцій.

Таким чином, головне завдання в системі підготовки вчителів у Великій Британії – формування компетентної, творчої особистості майбутнього вчителя на основі особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів у педагогічній освіті; інтеграції загальнонаукової, теоретичної і практичної підготовки, посилення значення педагогічної теорії і ослабленням прагматичної спрямованості педагогічної освіти (Джуринский, 2008).

При атестації на отримання статусу кваліфікованого вчителя (QTS) студент-випускник повинен також продемонструвати такі професійні вміння: забезпечувати ефективне керівництво роботою цілого класу, групи учнів або одного учня; здійснювати контроль за процесом і результатами навчання, підтримуючи при цьому свідому дисципліну в класі; формувати в навчально-виховному процесі сприятливу атмосферу, яка сприяє розвитку позитивної мотивації учнів до навчання; використовувати стимулюючі методи навчання, що підтримують темп роботи учнів на належному рівні. Крім цього, вчитель повинен володіти знаннями і досвідом роботи з батьками або опікунами дітей; знати роль та функції інших організацій і установ, які також займаються вихованням і освітою, духовної підготовкою дітей.

Прослідкуємо досвід підготовки майбутнього вчителя в цілому та вчителя ІМ, зокрема в окремих закладах вищої освіти Великої Британії. 2 серпня 2007 року коледж Святого Мартіна (St Martin's College)

разом з іншими закладами вищої освіти Великої Британії (Cumbria Institute of the Arts, and the Cumbrian campuses of the University of Central Lancashire) об'єдналися в один заклад освіти – Камбрійський університет (The University of Cumbria). Про якість освітніх послуг говорить той акт, що ЗВО посідає восьме місце у світі у рейтингу 2020 року (THE Rankings, 2020). Цей ЗВО готує вчителів французької, німецької, італійської та іспанської мов або вчителів двох ІМ (комбінація двох зазначених вище ІМ). По закінченні програми підготовки здобувачам вищої освіти присвоюються різні кваліфікації і ступені, що дозволяють працювати в початкових класах, а також основній школі закладів середньої освіти Сполученого Королівства. Програми, що пропонуються в університеті, передбачають гнучкі і модульні ступені та додаткові кваліфікації, що визнаються урядами Великої Британії, Австрії та Франції. Університет пропонує програми подвійної кваліфікації з ІМ та PGCE in Modern Languages, що уможливило застосовувати інноваційні стратегії задля інтеграції теоретичної і практичної підготовки здобувачів, організації їх стажування за кордоном. Передбачаються, що всі студенти, майбутні вчителі ІМ, рефлексують щодо свого досвіду в опануванні ІМ як з теоретичного боку, так і з практичного – аналізуючи відвідані уроки під час навчальної або так званої «пасивної педагогічної практики». Виконання різноманітних рефлексивних вправ і завдань дає можливість здобувачам, майбутнім учителям ІМ, порівнювати та знаходити спільні та відмінні риси різноманітних методів навчання та викладання, їх стилів, а також зосередитися на методиці викладання ІМ. Ще один позитивний аспект такої практики – це те, що здобувачі освіти мають змогу порівняти стилі викладання та навчання із власним стилем навчання в цілому та опанування ІМ зокрема. Під час початкового етапу навчання в ЗВО, увага студентів зосереджується на використанні різноманітних засобів навчання, крім того, на цьому етапі здобувачі виконують дослідницький проєкт відповідно до розробленого робочого плану. З метою всебічної підготовки здобувачів до викладання різних або декілька ІМ в ЗВО передбачено опанування студентами курсів педагогіки та методики викладання ІМ. Педагогічна практика триває 120 днів. Для її проходження студенти-практиканти розподіляються на пари або міні-групи та закріплюються за певними школами. Обов'язковим елементом програми педагогічної практики є взаємовідвідування та взаємоаналіз уроків, проведених студентами-практикантами. З цією метою студенти спеціально навчаються спостерігати та аналізувати уроки за відповідними критеріями. Студенти аналізують і оцінюють кожний проведений ними урок під час педагогічної практики. Паралельно шкільний учитель-ментор, за яким закріплений

студент, подає до ЗВО письмовий аналіз кожного уроку, проведеного майбутнім учителем ІМ (Черниш, 2008, с. 17-18).

Узагальнюючи, можна відзначити, що найважливішим показником інноваційних процесів у розвитку змісту педагогічної освіти з'явилася публікація Циркуляра 4/98, відповідно до якого почався процес перегляду та модернізації навчальних планів і програм підготовки англійської вчителя. З'явилися нові вимоги до статусу кваліфікованого вчителя. Нові стандарти відображають знання, вміння і навички, які вимагає професія вчителя англійської школи в XXI столітті. У нових стандартах містяться ціннісні орієнтири в підготовці вчителя: повернення до дитини, врахування її інтересів, створення сприятливих умов для прояву її пізнавальної активності, розкриття потенційних сил учнів.

Таким чином, аналіз систем практичної підготовки вчителів в цілому та ІМ зокрема в ФРН та Великій Британії можна констатувати набуття пріоритетного значення педагогічної практики у підготовці майбутніх фахівців, що передбачає збільшення обсягу годин та варіацію програм педагогічної практики та установ, до вона проходить.

**Перспективи** подальших досліджень ми вбачаємо в узагальненні досвіду організації та реалізації професійної підготовки майбутніх учителів в цілому та вчителів ІМ зокрема у країнах Західної Європи, США, Австралії і Канади та розроблення методичних рекомендацій організації педагогічної практики в ЗВО України з використанням передових ідей практичної підготовки фахівців у зарубіжних ЗВО.

## СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- Авшенюк, Н. М., Дяченко, Л. М., Котун, К. В., Марусинець, М. М., Огієнко, О. І., Сулима, О. В., Постригач, Н. О. (2017). *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали*. Київ: ДКС «Центр».
- Андреева, Г. А. (2002). *Модернизация системы высшего педагогического образования в Англии (70-90-е гг. XX в.)* [Монографія]. Москва: ИТОП РАО.
- Джуринский, А. Н. (2008). *Зарубежная педагогика*. Москва: Гардарики.
- Дяченко, Л. М., & Постригач, Н. О. (2016). *Особенности профессионального развития учителей в странах ЕС : методичні рекомендації*. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
- Концепція розвитку педагогічної освіти (2018). Затверджено МОН України, Наказ № 776 від 16.07.2018 р. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
- Сабирова, Д. А. (2008). *Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании* (Автореферат докторской диссертации). ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет», Казань, Российская Федерация. Взято из <http://www.smolsoc.ru/index.php/2010-08-31-17-26-47>.
- Черниш, В. В. (2008). Європейський досвід підготовки вчителя іноземної мови. *Бібліотечка журналу «Іноземні мови», 1, 64.*

- Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung in Deutschland. *Päd Forum: unterrichten erziehen* 37/28, 1/2009, 5-8. URL: <https://www.erziehungswissenschaften.huberlin.de/de/ebwb/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaezte/paedforum2.pdf>.
- Bundesministerium für Finanzen. (2013). *Bund- Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm «Qualitäts-offensive Lehrerbildung» gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes*. URL: <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf>.
- Streitenberger, E. (2014). Wer aussitzt, hat verloren. Herausforderung der Lehrerbildung in Deutschland und Chancen der Qualitäts-offensive von Bund und Landern. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre* (S. 12-13). Bonn.
- Terhart, E. (2014). Dauerbaustelle Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Bildungswissenschaften. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre* (S. 8-9). Bonn.
- The New Professional QTS standards for Classroom Teachers in England* (2002). Retrieved from <http://escalate.ac.uk/downloads/3751.pdf>.
- THE Rankings*. (2020). Retrieved from <https://www.cumbria.ac.uk/study/academic-departments/institute-of-education/teacher-training/>
- Introduction to Standards*. Retrieved from [http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/1/introduction\\_to\\_standards.pdf](http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/1/introduction_to_standards.pdf)
- Professional Standards for Teachers*. Retrieved from <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/standards/qts.aspx>
- Qualified Teacher Status*. Retrieved from <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/qualifiedteacherstatus.aspx>
- Skills Tests*. Retrieved from <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/qualifiedteacherstatus/skillstest.aspx>.
- Standards Framework*. Retrieved from [http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards\\_framework.pdf](http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards_framework.pdf)
- Standards Guidance*. Retrieved from [http://www.tda.gov.uk/partners/ittstandards/guidance\\_08/qts](http://www.tda.gov.uk/partners/ittstandards/guidance_08/qts)

## REFERENCES

- Avshenyuk, N. M., Dyachenko, L. M., Kotun, K. V., Marusynec, M. M., Ohiyenko, O. I., Sulyma, O. V., Postryhach, N. O. (2017). *Zarubizhnyj dosvid profesijnoyi pidhotovky pedahohiv : analitychni materialy*. Kyiv: DKS «Centr».
- Andreeva, G. A. (2002). *Modernizacija sistemy vysshego pedagogicheskogo obrazovanija v Anglii (70-90-e gg. XX v.)* [Monografija]. Moskva: ITOP RAO.
- Dzhurinskij, A. N. (2008). *Zarubezhnaja pedagogika*. Moskva: Gardariki, 2008. 383s.
- Dyachenko, L.M., & Postryhach, N.O. (2016). *Osoblyvosti profesijnoho rozvytku vchyteliv v krayinah YeS : metodychni rekomendaciyi*. Kyiv: Instytut pedahohichnoyi osvity i osvity doroslyx NAPN Ukrainy.
- Koncepcija rozvytku pedahohichnoyi osvity*. (2018). Zatverdzheno MON Ukrainy, Nakaz № 776 vid 16.07.2018 r. Vziato z <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
- Sabirova, D. A. (2008). *Obespechenie kachestva nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija v Velikobritanii* (Avtoreferat doktorskoj dissertacii). GOU VPO «Tatarskij gosudarstvennyj humanitarno-pedagogicheskij universitet», Kazan', Rossijskaja Federacija. Vzjato iz <http://www.smolsoc.ru/index.php/2010-08-31-17-26-47>
- Chernysh, V. V. (2008). Yevropejs'kyj dosvid pidhotovky vchytelya inozemnoyi movy. *Bibliotечka zhurnalu «Inozemni movy», 1, 64.*



- Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung in Deutschland. *Päd Forum: unterrichten erziehen* 37/28, 1/2009, 5-8. URL: <https://www.erziehungswissenschaften.huberlin.de/de/ebwb/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaezte/paedforum2.pdf>.
- Bundesministerium für Finanzen. (2013), *Bund- Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes*. URL: <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf>.
- Streitenberger, E. (2014). Wer aussitzt, hat verloren. Herausforderung der Lehrerbildung in Deutschland und Chancen der Qualitätsoffensive von Bund und Landern. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre* (S. 12-13). Bonn.
- Terhart, E. (2014). Dauerbaustelle Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Bildungswissenschaften. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre* (S. 8-9). Bonn.
- The New Professional QTS standards for Classroom Teachers in England* (2002). Retrieved from <http://escalate.ac.uk/downloads/3751.pdf>.
- THE Rankings*. (2020). Retrieved from <https://www.cumbria.ac.uk/study/academic-departments/institute-of-education/teacher-training/>
- Introduction to Standards*. Retrieved from [http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/i/introduction\\_to\\_standards.pdf](http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/i/introduction_to_standards.pdf)
- Professional Standards for Teachers*. Retrieved from <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/standards/qts.aspx>
- Qualified Teacher Status*. Retrieved from <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/qualifiedteacherstatus.aspx>
- Skills Tests*. Retrieved from <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/qualifiedteacherstatus/skillstest.aspx>.
- Standards Framework*. Retrieved from [http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards\\_framework.pdf](http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/s/standards_framework.pdf)
- Standards Guidance*. Retrieved from [http://www.tda.gov.uk/partners/ittstandards/guidance\\_08/qts](http://www.tda.gov.uk/partners/ittstandards/guidance_08/qts)

Отримано 14.04.2021 р.

