

особистості, діяльність якої заснована на творчому підході.

Отже, в умовах стандартизації вищої освіти технології проблемного навчання сприяють створенню

ЛІТЕРАТУРА

1. *Байденко В.И.* Образовательный стандарт: теоретические и концептуальные основы (опыт системного исследования) / Автореф. дисс. на соиск. учен. ст. д.п.н. / Спец. 13.00.01 – Общая педагогика / В.И. Байденко. – М., 1999.

2. *Герцен А. И.* Дилетантизм в науке / А. И. Герцен // Собрание сочинений. – В 30 т. – М., 1954. – Т. 3. – С. 13-16; 96.

3. *Синицина Н. Г.* Стандартизація освіти державних службовців в Україні / Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук з державного управління : 25.00.03 державна служба / Наталія Георгіївна Синицина. – Дніпропетровськ, 2006.

4. *Лузан П.Г.* Формування активності студентів у навчанні / П.Г. Лузан // Матеріали доповідей наукової конференції професорсько-викладацького складу та

контрольованого різноманіття, прозорості, а також є критерієм об'єктивної оцінки результативності як окремих технологій у вищій освіті, що в свою чергу є невід'ємною складовою якості вищої освіти.

аспірантів. – К.: Вид. центр НАУ, 1994. – С. 63-68.

5. *Олекс О.А.* Управление развитием образования: организационно-педагогический аспект / О.А. Олекс. – Минск: РИВШ, 2006 – 332 с.

6. *Терепиций С.* Стандартизація вищої освіти в інформаційному суспільстві / С. Терепиций // Вища освіта України. – 2007. – №3. – С.38-43.

7. *Терепиций С.О.* Поняття "стандартизація вищої освіти" в сучасному філософсько-освітньому дискурсі / С.О. Терепиций // Гілея (науковий вісник): Збірник наукових праць. – К., 2008. – Вип. 11. – С.281-289.

8. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. – М: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Подано до редакції 27.03.13

УДК 378.937

Н. Ю. Колесниченко

ІНШОМОВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ

У статті подано результати теоретичного дослідження динаміки модернізації іншомовної педагогічної освіти Великої Британії в контексті реалізації європейської мовної політики. Особливу увагу приділено аналізу змісту і способів удосконалення професійно-педагогічної підготовки британських учителів іноземних мов з огляду на чинники демократизації та модернізації національної системи іншомовної освіти. Висвітлено провідні суперечності процесу модернізації іншомовної педагогічної освіти майбутніх учителів іноземної мови та перспективи її подальшого розвитку.

Ключові слова: *іншомовна освіта, іншомовна педагогічна освіта, європейська мовна політика, модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови.*

Постановка проблеми. Останні загальноєвропейські тенденції розвитку, інтеграції та уніфікації форм, змісту та рівнів мовної освіти суттєво впливають на зміст, форми, методи та засоби професійної - іншомовної педагогічної освіти вчителів та викладачів іноземних мов. Перегляд системи професійно-педагогічної підготовки вчителів та викладачів іноземних мов, приведення освітньо-кваліфікаційних рівнів у відповідність до європейських стандартів ставить систему їхньої іншомовної педагогічної освіти перед необхідністю розробки нових освітніх стандартів, які б надали діючим та майбутнім педагогічним працівникам можливість успішно адаптуватися до нових вимог. У зв'язку з цим суттєвої ваги набувають відповідні адаптаційні процеси, які, на нашу думку, повинні бути двосторонніми, оскільки, з одного боку, вітчизняна наукова теорія і практика організації ін-

шомовної педагогічної освіти вчителів та викладачів іноземних мов мають вагомий надбання, які можуть стати цінним здобутком європейської наукової думки. З іншої, - потрібно приймати до уваги передові досягнення європейських дослідників в галузі модернізації мовної та іншомовної педагогічної освіти на тлі чинників глобалізації та євроінтеграції.

В умовах інтеграційних процесів у Європі значно зростає відповідальність саме вчителів та викладачів іноземних мов за те, наскільки успішно вони підготують підрастаючі покоління як свідомо мислячих й культурно взаємодіючих громадян європейського суспільства, що характеризується інтенсивними контактами з представниками інших культур, з носіями інших мов. Не випадково, тому, внаслідок потужних міграційних процесів на європейському континенті на початку третього тисячоліття набувають популярності

не тільки ініціативи, спрямовані на інтенсифікацію навчання іноземних мов задля створення адекватних умов міжетнічного та міжнаціонального спілкування у різних сферах життя полікультурного суспільства, але й модернізацію іншомовної педагогічної освіти вчителів та викладачів іноземних мов.

Стан дослідження проблеми. Проблема іншомовної педагогічної освіти з огляду на кардинальні зміни мовної та освітньої політики в умовах глобалізації є вкрай актуальною, як для України, так і для країн європейського союзу та інших континентів. Через це, не випадкова орієнтація вітчизняних дослідників на здобутки зарубіжних колег, що проводяться в таких країнах, як Велика Британія, Франція, Німеччина, Австрія, Швейцарія, які є прикладом багатонаціональних держав, які впродовж тривалого часу дуже оперативно реагували на виклики й пристосували наявні у системі мовної та іншомовної педагогічної освіти ресурси до вимог європейського суспільства.

Зокрема, до скарбниці передової педагогічної теорії і практики увійшли філософсько-педагогічні, теоретичні і методичні ідеї, концепції чисельних представників філософії освіти та педагогіки Великої Британії (Р. Ашам, О. Бейн, Дж. Беллерс, Г. Болінгброк, У. Гросін, Т. Еліот, А. Кентерберійський, Дж. Колет, Т. Лінакр, У. Оккам, А. Поуп, Т. Пейн, С. Редді, Дж. Толанд, Ф. Фаррар, Ф. Хатчинсон, Ф. Честерфілд, А. Шефтсбері та ін. Крім того, педагогічні ідеї та практична діяльність британських освітян Т. Аткинсона, С. Гейфорда, С. Маклюра, С. Маклафліна, М. Нейша, У. Тейлора, Дж. Сайта, А. Мура, Е. Уілсона, М. Хоуллі та багатьох інших суттєво впливає на модернізацію системи освіти не тільки у Великій Британії, але й в інших країнах Європи і світу, і в Україні у тому числі.

Системні дослідження проблем розвитку іншомовної освіти й професійно-педагогічної підготовки вчителів у різних європейських країнах проведені В. Гаманюк (іншомовна освіта Німеччини), Т. Десятовим (розвиток неперервної освіти в країнах Східної Європи), М. Дреєрманом (становлення і розвиток вищої педагогічної освіти в Ізраїлі), Л. Гульпою (тенденції розвитку іншомовної освіти в середніх навчальних закладах Угорської республіки), О. Кузнецовою (розвиток мовної освіти в середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії), О. Лазаренко (тенденції становлення і розвитку іншомовної освіти в університетах Великої Британії), О. Максименко (особливості організації навчання іноземних мов у вищій школі країн Західної Європи), Н. Махинею (підготовка вчителів у Німеччині), М. Пархомчук (розвиток іншомовної освіти в початкових школах Німеччини), Л. Пуховською (професійна підготовка вчителів у Західній Європі), М. Тадеєвою (особливості розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи).

Натомість ґрунтовних досліджень становлення систем іншомовної педагогічної освіти в європейських країнах й використання в Україні їх позитивних здобутків щодо модернізаційних перетворень на тлі

євроінтеграції немає. Тому сьогодні, коли перед національною системою освіти постало питання приєднання до Болонського процесу, виникає потреба у системно-структурному аналізі виникнення, становлення, розвитку та модернізації іншомовної педагогічної освіти у Великій Британії з позицій врахування сучасних соціокультурних тенденцій розвитку людського суспільства в Україні та за рубежом, з огляду на інтеграційні процеси в Європі, що набувають сили.

З огляду на актуальність, теоретичну значущість означеної проблеми, метою поданої статті є висвітлення особливостей розвитку й модернізації іншомовної педагогічної освіти Великої Британії в умовах євроінтеграції.

Виклад основного матеріалу. Історично в університетах Великої Британії, де протягом століть при укладанні навчальної програми брали за основу класичну спрямованість в освіті, не було місця сучасним іноземним мовам. Лише наприкінці XIX ст. уперше в країні сучасні мови включили до навчальної програми в університетах. Багато поколінь британців убачали у вивченні класичних мов і літератури взірець освіти як такої, а тому, щоб виправдати введення навчання сучасних мов у вищій освіті, тривалий час освітяни намагались відстоювати і підкреслювати їх значущість з огляду на ті ж критерії, що в очах більшості урядовців, громадськості вказували на значущість класичної освіти.

Вивчення офіційних документів уряду Англії, законодавча база яких визначає пріоритетні напрями розвитку освіти Великої Британії, засвідчує про особливості становлення, розвитку й реформування іншомовної педагогічної освіти, на яку вплинули наступні події. Так, акт Бальфура (1902 р.) започаткував в Англії та Уельсі національно скоординовану систему освіти, що базувалася на місцевому управлінні, підтримуючи партнерські стосунки з центральною адміністрацією [4, с. 270]. Акт Батлера (1944 р.), який багатьма вченими розглядається як один із прогресивних законів у галузі освіти, наблизив Англію та Уельс до європейської практики [4, с. 271].

У 1983 р. Національним інститутом економічних та соціальних досліджень (National Institute for Economic and Social Research - NIESR) було доведено, що рівень досягнень 50 % найслабших німецьких студентів є вищим від рівня здобутків середнього британського студента, причому різниця в успіхах складає два роки [2, с. 62]. Як результат, у кінці 60-х - на початку 70-х рр. у системі освіти загалом та навчання іноземних мов в навчальних закладах Великої Британії відбулися значні зміни. З цього періоду, бере початок тенденція до вирівнювання якості університетської педагогічної та іншомовної підготовки студентів, яка знайшла логічне продовження в період останньої реформи вищої освіти (1988 р.). Вона була зумовлена низьким рівнем освіти, децентралізацією та високим ступенем диференціації. Прикладом децентралізації є тогочасне право кожного навчального закладу складати власний навчальний план. Про диференціацію свідчила велика кі-

лькість часу, передбаченого на вибіркові предмети [3].

З цього часу у Великій Британії помітно зростала популярність стратегії розвитку навичок іншомовного професійного спілкування студентів як майбутніх фахівців, оскільки завдяки знанням іноземних мов, рівень їх конкурентної працездатності значно збільшувався. Для багатьох із студентів основна причина, через яку вони починали вивчати іноземну мову, - це її статус у світі. Однак значення іноземної мови нітрохи не вичерпувалося її прагматичною функцією "засобу іншомовної комунікації". Зрозуміло, щоб навчитись професійному іншомовному спілкуванню, кращого місця, ніж Велика Британія, не знайти, адже лише тут існують спеціальні програми та курси для студентів будь-якої спеціальності, для покращення, вдосконалення та виведення на вищий рівень тієї іноземної мови, яку вони вивчають. Поринувши в мовне середовище на курсах підготовки до професійного іншомовного спілкування студенти мають можливість "з перших рук" познайомитися з особливостями тієї культури, традиціями, стилем життя, мову якої вони вивчають. Високопрофесійні, досвідчені фахівці допомагають їм швидше досягти мети, якою б вона не була.

На початку другої половини ХХ ст. при підготовці студентів з іноземних мов вищі навчальні заклади пропонували трирічний загальний курс та курс на ступінь з відзнакою. Навчальна програма для студентів-лінгвістів практично з будь-якої мови вимагала: здобуття мовних знань, навчання перекладу, написання творів, оволодіння усним мовленням та фонетикою мови, володіння знаннями розвитку історії мови, критичного вивчення літературних текстів, широкої програми з читання, що охоплювала всі історичні періоди, вивчення мистецтва, певного терміну перебування в країні, мова якої вивчалась. Курси навчання для студентів мовних відділень передбачали кілька варіантів навчальної програми в залежності від місця предмета у навчальному курсі – провідний, один з кількох профілюючих, додатковий. Протягом майже двох третин ХХ ст. діюча університетська модель навчання іноземних мов повністю ігнорувала роль іноземних мов як засобу спілкування.

Розширення сфери вищої освіти в 60–70-ті роки ХХ ст., метою якого стало не лише забезпечення інтелектуального та особистісного розвитку особи, а й забезпечення освіти більш практичного характеру, сприяло експериментуванню у конструюванні змісту освіти, включенню нових освітніх курсів. Важливою особливістю навчальних програм у нових університетах стало руйнування традицій в організації навчального процесу:

- введення нових комбінованих навчальних курсів;
- запровадження навчання за інтегрованими курсами, які поєднували природничі та гуманітарні курси.

Навчальні курси з іноземних мов, як зазначає О. Кузнецова [1], уперше були введені для студентів немовних спеціальностей. Вивчення курсів іноземної мови поширилося в комбінуванні з природничими та технічними дисциплінами. І хоча вивчення іноземних

мов не було обов'язковою складовою в курсах, що вели до здобуття вищої освіти, але кількість студентів, які вивчали іноземні мови у вищій школі, постійно зростала. Так, у 90-ті роки ХХ ст. 75% студентів удавались до вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах. Було значно розширено кількість іноземних мов, пропонованих для вивчення: студенти мали можливість обирати для вивчення іноземну мову з 13 мов чи груп мов. З огляду на особливості національної освітньої системи характерною відзнакою в університетській освіті було існування курсів іноземних мов "з початку" (ab initio).

Розширення у другій половині ХХ ст. професійних сфер, що вимагали володіння іноземними мовами, зумовило те, що в 90-ті роки століття характерною рисою навчання іноземних мов у вищій освіті було те, що більшість студентів, які вивчали іноземні мови у Великій Британії, спеціалізувались не з лінгвістики і філології, а з інших предметів і галузей знань. Майбутня професія стала головним мотивом вивчення іноземної мови у вищій освіті. Утім із-за нестачі навчальних можливостей та ресурсів, серед яких були недостатня кількість викладачів іноземних мов, слабка матеріальна база навчальних закладів, обмежена кількість часу в навчальному розкладі тощо, вищі навчальні заклади не могли запропонувати вивчення іноземної мови всім студентам, хоча визначені проблеми інтенсифікували в країні розробки технологій самонавчання із застосуванням новітніх засобів комунікації у вищій освіті.

Як свідчить аналіз наукових досліджень та документів з питань педагогічної підготовки у Великій Британії, істотне реформування освітньої галузі висвітили завдання модернізації іншомовної педагогічної освіти країни [2]. На той час педагогічну підготовку проходили лише вчителі початкових шкіл, у граматичних та публічних школах випускники університетів могли викладати без спеціальної педагогічної підготовки. Але протягом другої половини ХХ ст. наявність педагогічної кваліфікації для вчителів іноземних мов усіх типів шкіл була визнана обов'язковою. Через це, серйозні трансформації у іншомовній педагогічній освіті відбулися у ході двох етапів реформування:

- у 60–70-ті роки ХХ ст. з реформуванням закладів педагогічної освіти, організацією шкіл педагогіки при університетах, подовженням терміну навчання, формуванням ступеневої структури підготовки вчителів іноземних мов;

- у 80-90-ті роки ХХ століття, коли школи розглядалися як провідна установа професійно-педагогічної підготовки вчителя іноземної мови, було введено акредитацію на державному рівні навчальних планів і програм базової підготовки, визначено критерії професійно-педагогічної готовності [1, с. 17].

Суттєво, що загальні напрями реформування педагогічної освіти мали безпосередній вплив на підготовку вчителів іноземних мов. Зумовлено це було тим, що на початку ХХ ст. до вчителів іноземних мов

не висувалась вимога про наявність педагогічної кваліфікації. Власний досвід вивчення мов та поради досвідчених колег розглядалися як достатні умови для успішної педагогічної діяльності вчителів іноземних мов. Освітні реформи другої половини століття змінили ставлення до професійної підготовленості вчителів іноземних мов, визначивши її необхідність та обов'язковість, що було законодавчо встановлено у 1969 р. Основу обґрунтування необхідності професійно-педагогічної підготовки для вчителів іноземних мов склали три чинники:

- необхідність підготовки студентів до навчання з використанням методів і форм, слухних у навчанні учнів різних рівнів здібностей;

- розвиток нових технічних засобів, їх активне застосування у навчанні іноземних мов;

- нові дані теоретичних досліджень із проблем навчання і вивчення іноземних мов [2, с. 5].

Головні шляхи здобуття кваліфікації вчителя іноземних мов становили навчання за 3–4-річними курсами на присвоєння ступеня бакалавра освіти та однорічний курс після закінчення університетського курсу навчання зі здобуттям сертифікату в галузі освіти. Натомість перебування відносин між школами та вищими навчальними закладами у 90-ті роки ХХ ст. зумовила загострення окремих аспектів підготовки вчителів іноземних мов, а саме:

- складність забезпечення підготовки студентів до викладання широкого кола іноземних мов за умов налагодження партнерських стосунків з обмеженою кількістю шкіл;

- отримання студентами недостатньої теоретичної підготовки, хоча британські педагоги намагалися привернути увагу до позитивних рис реформування, зокрема підкреслюючи посилення практичного педагогічного досвіду в підготовці майбутніх учителів іноземної мови.

Аналіз офіційних документів, наукових публікацій та інструкцій свідчить, що водночас з визнанням обов'язковості педагогічної підготовки для працюючих учителів іноземної мови набули значущості питання підвищення професійної кваліфікації. Основу формування структури системи підвищення кваліфікації вчителів заклала "Доповідь Джеймса" (1972 р.), яка визначила три послідовні рівні підготовки вчителя іноземної мови:

- початковий – роки навчання в педагогічному закладі;

- пробний рік – стажування в школі після закінчення педагогічного навчального закладу;

- післядипломна освіта протягом усіх років роботи [2, с. 23].

Таке розуміння структури ступеневої іншомовної педагогічної освіти пояснювалося взаємозв'язком між цілями набуття педагогічної освіти та цілями підвищення кваліфікації учителів іноземних мов у час науково-технічного прогресу. У 90-ті роки століття у Великій Британії цей взаємозв'язок посилювався з розвитком і закріпленням нетрадиційної моделі підвищення кваліфікації учителів – "прикріплення студентів до школи", що тісніше поєднало педагогічну освіту з процесом підвищення кваліфікації.

Зміст програм курсів підвищення кваліфікації був тісно пов'язаний з метою та змістом програм шкільного навчання і визначався ними. Організаційно підготовка вчителів іноземної мови була диференційована на програму з загальних проблем навчання, яку називали "вступною педагогічною", та програму з предмета та методики викладання іноземної мови. Програма з загальних проблем співвідносилася з циклом психолого-педагогічних наук, стажери оволодівали нею під керівництвом учителя-тьютора в школі та консультанта з педагогічних питань при місцевих органах освіти. Програма з предмета викладання була зорієнтована на вивчення методики викладання іноземних мов та поглиблення знань із спеціальності під керівництвом голови методичного об'єднання в школі та радника з предмета "Іноземна мова" при місцевих органах освіти. У 90-ті роки ХХ ст. на зміну традиційній моделі підвищення кваліфікації, за якою вчителі іноземної мови "відривались" від роботи на термін до трьох років і яку гостро критикували за відірваність від проблем школи та неекономічність, прийшла модель "скоцентована на шкільних проблемах".

Як узагальнює О. Кузнєцова, пріоритети і напрями здійснення післядипломної підготовки вчителів іноземної мови змінювались відповідно до напрямів і тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти. У 60–70-ті роки ХХ ст. акценти післядипломної освіти в навчанні іноземних мов були пов'язані з:

- уведенням вивчення французької мови у початковій школі, оскільки вчителі початкових шкіл потребували іншомовної підготовки та підготовки з методики викладання французької мови, застосування нових навчальних матеріалів;

- навчанням дітей різних рівнів здібностей;
- поширенням "європейських аспектів" в мовній освіті (European Studies);

- підготовкою до ситуаційного навчання іноземної мови з використанням методів, прийомів і засобів, використання мовних лабораторій [1, с. 17].

У 70–80-ті роки ХХ ст. наголос у післядипломній підготовці вчителів іноземної мови було зроблено на: змісті навчальної програми; ефективних методах і прийомах навчання іноземної мови; розробці граду-йованих цілей навчання і тестів; реформуванні екзаменаційної системи, зокрема екзаменів 16+; застосуванні принципів комунікативного навчання іноземних мов. У 80–90-ті роки ХХ ст. головні моменти післядипломного навчання вчителів іноземних мов становили: національний навчальний план і зміст навчальної програми з іноземної мови, планування курсу навчання іноземної мови, контроль і оцінювання засвоєння мовних знань та мовленнєвих умінь; оновлення та модернізація мовних знань учителів та зростання їх культурної обізнаності; розширення розмаїття інозе-

мних мов, пропорованих для вивчення; індивідуалізація навчання іноземних мов; навчання учнів із особливими потребами; навчання іноземних мов за допомогою комп'ютерів [1, с. 15].

Висновки. Включення іноземної мови до складу базових дисциплін Національного навчального плану сприяло підвищенню соціального статусу професії вчителя іноземних мов у Великій Британії. Впродовж минулого століття, а також в наступний час професійна підготовка вчителів іноземних мов відбувалась у контексті відповідної демократизації та модернізації системи шкільної іноземної освіти Великої Британії, наслідками якої були: введення обов'язкового навчання іноземних мов всіх учнів, розробка нових теоретичних концепцій мовної освіти, застосування в іноземній освіті нових технічних засобів. Зокрема, розширення експериментального включення іноземних мов у зміст початкової і дошкільної освіти унеможливили посилення лише на власний учнівський досвід і склали передумови визнання обов'язковості спеціальної педагогічної підготовки для вчителів іноземних мов.

Модернізація іноземної педагогічної освіти, починаючи з 90-х рр. ХХ ст. загострила деякі аспекти підготовки вчителів іноземних мов, оскільки для отримання статусу високо кваліфікованого фахівця сфери освітніх послуг вони обов'язково мали оволодіти:

- спеціально-предметними та професійно-педагогічними компетенціями, які мали забезпечити їхню здатність до ефективного використання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, здійснювати диференціацію та індивідуалізацію навчання іноземних мов, розвивати культурну та лінгвістичну обізнаність учнів, адекватно оцінювати знання учнів та контролювати їх успішність;

- загальними навичками роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, технічними засобами навчання та вмінні розробляти моделі оптимізації навчання іноземних мов з їх використанням.

Загалом, модернізація іноземної педагогічної освіти на початку ХХІ ст. сфокусувала наголос на багатоступеневості підготовки вчителів та викладачів іноземних мов саме в європейському контексті їхньої

неперервної професійної освіти. Це було зумовлено новими тенденціями розвитку іноземної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії, що відображають зміни як соціально-політичних, економічних пріоритетів у світі, формування європейської мовної політики, так і організаційно-педагогічні трансформації в освітній системі країни, серед яких найбільш прогресивними є наступні:

- розробка дидактики іноземних мов, яка визначає принципи переходу від навчання однієї іноземної мови до вивчення інших після успішного завершення певного етапу іноземної освіти, розширення практики двомовного навчання;

- розширення кількості іноземних мов, пропорованих для вивчення на рівні вищої освіти, введення рівневої підготовки з іноземних мов у вищій освіті з можливим отриманням сертифікатів про рівень володіння іноземною мовою і забезпеченням можливостей покращення досягнутого рівня;

- інтенсивний розвиток і використання новітніх педагогічних технологій у навчанні з використанням досягнень інформаційної комунікаційної технології, широке запровадження технологій самостійного вивчення іноземних мов;

- посилення спрямованості у навчанні іноземних мов на формування загальних комунікативних умінь і навичок, позитивної психологічної підготовки до життя у багатомовному суспільстві;

- розвиток мережі спілкування фахівців для обговорення ідей, педагогічної практики, обміну досвідом навчання іноземних мов через конференції, друковані видання, Інтернет форуми; розробку і розміщення "online" матеріалів (законодавчих, освітніх, дидактичних, методичних тощо) для всіх освітніх рівнів, що сприяє вдосконаленню практики навчання іноземних мов та професійному розвитку вчителів іноземних мов.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у здійсненні порівняльного аналізу вітчизняного досвіду іноземної педагогічної освіти із європейським, вивчення особливостей розвитку цієї галузі впродовж реалізації європейської мовної політики.

- Р. 265-279.

3. Lindholm-Leary K. Theoretical and conceptual foundations for dual language education programs / K. Lindholm-Leary // Dual language education. - Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd., 2001. - Р. 39-58.

Подано до редакції 16.01.13

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузнецова О.М. Развитие мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст. / О.М. Кузнецова: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. – К., 2011. – 31 с.

2. Education: Moving into the New Era / Conservative Research Department: Politics Today. - 1990. - №10.