

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.40>**С. І. Хмелівська**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Поліського національного університету

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА: ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті представлено результати компаративного аналізу проблеми підготовки вчителя-філолога у контексті досвіду країн Європейського Союзу.

Виявлено комплекс ключових особливостей професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у зарубіжних країнах: 1) розширення компонента педагогічної практики в підготовці майбутніх учителів-філологів; 2) зростання кількості і варіативності маршрутів підготовки педагогів; 3) наявність декількох альтернативних шляхів підготовки майбутніх учителів-філологів; 4) професійний розвиток вчителів має індивідуалізований характер; 5) перенесення програм професійного розвитку в школи (спільне спостереження, планування і аналіз уроків, спільне обговорення актуальної літератури, спільне проектування і дослідження, взаємодія усіх вчителів для вдосконалення результатів учнівської успішності).

Окреслено загальні тенденції професійного розвитку вчителів-філологів у зарубіжних країнах: організаційно-структурні (пріоритет університетського рівня педагогічної освіти (Фінляндія, Франція, Італія, Іспанія); диверсифікація типів постачальників освітніх послуг та програм підвищення кваліфікації ((Іспанія, Італія) тощо; сутнісно-визначальні (посилення ролі неформальної освіти у професійному розвитку вчителів); змістовно-процесуальні (запровадження соціального партнерства в управлінні педагогічною освітою, тощо).

Окреслено перспективи вирішення проблеми професійної підготовки вчителя-філолога в Україні з урахування досвіду зарубіжних країн на національному (розроблення національної стратегії, спрямованої на підвищення престижу педагогічної діяльності; запровадження альтернативних шляхів здобуття педагогічної професії для заохочення більшої кількості фахівців до педагогічної діяльності тощо) та інституційному рівнях (встановлення більш жорстких вимог входу для початкової освіти; актуалізація діяльнісного характеру професійної підготовки, посилення проблемно-базованої, дослідної, кооперативної спрямованості психолого-педагогічної підготовки, її спрямування на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу; використання проблемних, проектно-дослідницьких методик на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення професійного розвитку тощо).

Ключові слова: професійна підготовка, вчитель-філолог, зарубіжні країни, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Сьогодні, філологи викладають в школах, працюють журналістами, очолюють PR-агенції, займаються маркетингом. Вони перекладають і редагують тексти, роблять рекламу, вчать діловому спілкуванню і красномовству співробітників різних компаній, управляють роботою веб-сайтів та блогів. Вони також працюють на посадах спічрайтерів для політиків, навчають українській мові іноземних студентів, ведуть діловодство. Філологи працюють у будь-якій сфері, яка потребує професійного володіння і роботи з усним і письмовим текстом.

У цьому контексті діяльність учителя-філолога у освіти України неможливо розглядати без всебічного аналізу його професійної підготовки. Вітчизняна система професійної підготовки вчителя-філолога головно зосереджена на формуванні його іншомовної компетентності. Проте вчитель

(викладач) іноземної мови є не лише «мовною» моделлю, а й тим, хто допомагає розвивати і формувати іншомовну комунікативну компетентність студентів, а це вимагає від нього розвинутих педагогічних та методичних умінь. Окрім цього, у сучасному глобальному просторі вчитель-філолог служить культурною «зв'язкою» між носіями рідного й англomовного середовища, і таким чином, виконує функцію «агента змін» [10] – людини, здатної впливати на формування особистостей, готових до викликів глобального світу. З огляду на це і на останні освітні трансформації у вищій школі України, постає питання удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, які б відповідали вимогам часу.

Англійська мова сьогодні має особливий статус, адже вона є мовою міжнародного спілкування. Англійською пишуть, її розуміють, на ній розмовляють в усьому світі, вона є найважливішим засобом не тільки міжнародного спілкування всіх

видів (випадкового і цілеспрямованого, формального і неформального, комерційно-промислового, політичного, дипломатичного тощо), але і засобом поширення наукових досліджень і професійного знання в цілому. Цей високий статус англійської мови в усьому світі також вимагає високих стандартів підготовки вчителів-філологів.

У зв'язку із цим, у закладах вищої освіти відбувається пошук нових підходів до навчального процесу з використанням сучасних інформаційних і педагогічних технологій, ефективних форм організації роботи, методів і засобів навчання з метою розвитку мовленнєвої активності, вмінь практичного використання набутих знань у професійному розвитку педагога. Саме тому досвід країн близького зарубіжжя з аналогічними для України освітніми умовами становить інтерес для компаративного аналізу. Особливої уваги заслуговує система професійної підготовки майбутніх учителів-філологів у країнах Європейського Союзу. Це обумовлено подібністю структури освіти і схожістю освітніх змін, які сьогодні відбуваються в Україні і які вже сталися у країнах ЄС.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Актуальні питання професійної підготовки майбутніх учителів-філологів досліджувалися ученими за різними напрямками. Серед них – теоретико-методологічні основи іншомовної педагогічної освіти (О. Бігич, І. Бім, Н. Бріт, В. Краєвський, І. Лернер, Б. Лапідус, С. Ніколаєва, В. Плахотник, Г. Рогова, Ф. Рабинович, О. Савченко, О. Хоменко та ін.); професійна іншомовна підготовка фахівців у галузі педагогічної діяльності (І. Андрєєва, С. Роман, Г. Бакаєва, П. Гурвич, Т. Скрипникова, В. Неустроева та ін.); теорія компаративних досліджень (В. Зубко, К. Корсак, Н. Лавриченко, О. Локшина, Л. Пуховська, І. Тараненко, Й. Шатковська, А. Яновський та ін.).

Водночас аналіз праць науковців свідчить, що зазначена проблематика не вичерпує всіх важливих аспектів підготовки майбутніх учителів-філологів, зокрема з урахуванням досвіду країн Європейського Союзу.

Мета дослідження – розкрити особливості професійної підготовки вчителя-філолога з урахуванням досвіду країн Європейського Союзу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення педагогічних джерел свідчить, що у країнах Європейського Союзу підготовка майбутніх учителів-філологів здійснюється переважно закладами вищої освіти, які готують учителів з 30 іноземних мов, хоча цей показник у різних країнах сильно варіюється [3]. У всіх європейських країнах ведуть підготовку учителів англійської, французької, німецької. За ними найбільш поширеними є курси підготовки учителів італійської, іспанської та російської мов (їх навчають більше ніж у поло-

вині європейських країн). Найбільш широкий вибір іноземних мов для вивчення при підготовці майбутніх учителів-філологів пропонується в Австрії, Болгарії, Чехії, Фінляндії та Франції. Ряд країн заохочують студентів до вивчення принаймні однієї не широко розповсюдженої «європейської мови», що дозволяє забезпечити реалізацію одного з провідних завдань європейської спільноти – забезпечення мовної багатоманітності [7]. Організаційно у кожній країні діє власна система підготовки майбутніх учителів-філологів, що відповідає національним потребам, історію і традиції.

Аналіз звіту Світового банку у рамках SABER (Системний підхід до покращення результатів освіти), щодо відповідності національних освітніх систем світовим стандартам, виявив, що за такими показниками, як «Залучення найкращих до педагогічної професії», «Підготовка вчителів в умовах формальної та неформальної освіти», «Мотивація до педагогічної праці» Україна знаходиться на рівні формування; за показником «Керівництво вчителями у школі у відповідності до встановлених принципів» – на латентному рівні [2]. Це обумовлює необхідність удосконалення системи підготовки вчителів, зокрема філологів, у закладах вищої освіти.

Як правило, у європейських країнах майбутніх учителів-філологів готують університети або педагогічні коледжі. Хоча у Франції таку підготовку проводять інститути, безпосередньо підпорядковані Міністерству освіти (Institut Universitaire de Formation des Maitres). У Великій Британії крім традиційних схем отримання педагогічної кваліфікації в університеті чи коледжі, можна здобути педагогічну підготовку працюючи у школі. У країнах, які намагаються подолати проблему нестачі учителів запроваджуються й інші схеми, такі як заочне (part-time study) та дистанційне навчання [8; 9].

Педагогічна підготовка може надаватися впродовж здобуття студентами вищої освіти (undergraduate cycle) і після здобуття такої (postgraduate cycle). Ряд країн використовують обидві форми, інколи організація навчання залежить від того, до викладання у якому типі навчального закладу готується студент (at upper or lower secondary level) [8, с. 247]. Курс навчання протягом здобуття вищої освіти триває 4–5 років, в Австрії та Бельгії – 3 роки. Курс педагогічної підготовки для тих, хто здобув вищу освіту триває 1–2 роки.

Для того, щоб стати студентом в усіх європейських країнах необхідно подати сертифікат про шкільну освіту і скласти вступний іспит. Ті, хто вирішують здобути педагогічну освіту після здобуття диплома про вищу освіту, мають бути спеціалістами з іноземної мови. Хоча деякі країни і окремі навчальні заклади проводять зарахування й осіб з іншою спеціалізацією на підставі спеціального

інтерв'ю. За даними доповіді «Підготовка вчителів іноземної мови: розвиток у Європі», у країнах, у яких не існує проблеми нестачі учителів, конкурс на педагогічні спеціальності досить жорсткий (Франція) [7, с. 18].

Національні освітні моделі можна об'єднати за загальними ознаками у регіональні групи, які характеризуються спільністю концепції, структури та змісту, нормативно-правової основи, організаційних форм, методів підготовки педагогів. На підставі аналізу та узагальнення національних систем освіти різних країн можна виділити провідні регіональні моделі підготовки вчителів-філологів.

Американська модель характеризується децентралізацією та відсутністю чіткої класифікації напрямів підготовки вчителів, яка належить до компетенції штатів, а не федерального уряду, що обумовлюється пріоритетною орієнтацією системи освіти на регіональні потреби. Зміст підготовки також дуже різноманітний, кожен студент має право обирати, які курси йому проходити і які дисципліни вивчати. Різноманітність пропонованих програм, перехідних форм, навчальних планів, комбінованих спеціалізацій дозволяє розділити всі педагогічні програми на дві великі групи: традиційні та альтернативні. У свою чергу, традиційні програми поділяються на програми поступового та післяступеневого рівня; окремою ланкою традиційної гілки можна назвати магістратуру з підготовки вчителів, які здобули ступінь бакалавра в областях, не пов'язаних з педагогікою [5].

Європейська модель сформувалася під впливом Болонського процесу. Країни-учасниці формують єдиний освітній та науковий простір, у якому декларуються схожі системи наукових ступенів, запровадження двоциклового навчання, розвиток мобільності студентів та сприяння європейському співробітництву у забезпеченні якості з метою розробки порівнянних критеріїв.

Важливою рисою Європейської моделі є відмінність національних систем освіти. Так, у Франції – масштабна педагогічна практика, Великобританія має велику кількість «маршрутів» підготовки педагогів [9]. Фінляндія вважається однією з найкращих у плані підготовки педагогів, що пояснюється високим престижем та високим конкурсом на професію вчителя, широкою варіативністю під час навчання та відсутністю жорсткого тиску у вигляді перевірок Міністерства освіти.

Унікальною є модель підготовки вчителів у Сінгапурі, обумовлена малими розмірами держави та, відповідно, системи освіти. Дані особливості визначають суворі педагогічні стандарти за широкої варіативності навчання. У Сінгапурі існує єдиний центр підготовки педагогів – Національний інститут освіти, який розраховує кадрові потреби системи освіти та необхідність відкривати набір на педагогічні спеціальності. Увесь процес підготовки

вчителів перебуває під жорстким контролем: термін навчання становить три роки для отримання диплому бакалавра та один рік для отримання спеціалізації. У термін від 2 до 5 років можна отримати диплом про вищу освіту в галузі педагогіки, диплом про другу вищу освіту в галузі педагогіки та ступінь бакалавра освіти в галузі гуманітарних чи точних наук [10].

Аналіз зарубіжної літератури виявив спільні напрями та стратегії у підготовці вчителів-філологів у країнах Європейського Союзу, зокрема:

1. Статус педагогічної професії у країні: вчительська професія є однією з найпрестижніших та затребуваних. Це досягається за рахунок:

- вимоги обов'язково мати ступінь магістра;
- інтегрування практики до системи підготовки вчителів. Усі педагогічні факультети мають свої бази практики – заклади освіти, у яких студенти проходять початкову вчительську практику. Подібна організаційна структура забезпечує тісний зв'язок між змістом програми навчання студентів та реаліями школи, створює для педагогічних факультетів додаткові можливості адаптувати свої програми з урахуванням спостережень у школах;
- сфокусованість програм підготовки вчителів-філологів на адаптації методики навчання до конкретного контексту школи;

– реалізація системного моніторингу спільності з метою узагальнення та поширення передового досвіду, виявлення слабких зон та підвищення відповідальності кожної школи за результати своєї роботи.

2. Порядок відбору для вступу на педагогічний факультет передбачає систему співбесід із претендентами: 1) з'ясування причини, що спонукали абітурієнта вибрати саме цей факультет та усвідомлення сутності майбутньої професії; 2) після закінчення бакалаврату, проходження конкурсу (4–5 осіб на місце) для вступу до магістратури; 3) зустріч з роботодавцем тієї школи, де майбутній вчитель планує працювати після закінчення закладу вищої освіти під час якої з'ясовують рівень розвитку професійної мотивації, комунікативних навичок, емоційної чуйності, гнучкості, адаптивності тощо. У результаті лише близько 30% випускників проходять вдало подібний відбір і працевлаштовуються з першої спроби. При цьому враховується наявність наступних курсів: комунікативна компетентність (12 кредитів), технології освіти (75 кредитів), педагогіка та психологія (35 кредитів), основна предметна спеціалізація (35 кредитів).

3. Зміст програми підготовки майбутніх вчителів-філологів. Навчальний план включає дисципліни, спрямовані на підготовку майбутнього вчителя у співвідношенні: 67% – теорії та 33% – практики. Головна мета навчання

в університеті – навчити студента самостійно займатися дослідженнями, щоб він і в школі безперервно шукав ефективні методи та підходи до навчання учнів. У цьому зв'язку поряд з лекціями та семінарськими заняттями у змісті підготовки вчителя значною є частка самостійної роботи студентів, які починають займатися науковими дослідженнями на ранніх етапах навчання. Таким чином, навчання реалізується у тісному зв'язку наукової роботи з практикою і відрізняється серйозною дослідною спрямованістю (до прикладу курс «Вчитель як дослідник» є обов'язковим для усіх студентів).

Отже, проведений аналіз уможливорює проміжний висновок про те, що провідні складові змісту навчання майбутніх учителів-філологів збігаються у європейських країнах, хоча існують і специфічні відмінності. Теоретична педагогічна складова включає вивчення педагогіки, загальної освітньої психології та соціології. Загальною практикою є спеціалізація студентів з двох предметів: одна іноземна мова і будь-яка інша дисципліна, це може бути і друга іноземна мова (Австрія, Чехія, Данія, Німеччина, Угорщина, Італія, Латвія, Мальта, Румунія). У ряді ж держав вивчення другого предмету спеціалізації не є обов'язковим. Навчальні заклади заохочують студентів розпочинати вивчення другої іноземної мови (хоча й не всі). Вважається, що це надає можливість майбутнім учителям досягнути труднощі, з якими зустрічатимуться учні. Щодо комбінацій іноземних мов для вивчення, то тут існують певні обмеження. Так, якщо студент обирає для вивчення не дуже поширену іноземну мову, другою іноземною мовою у навчальному плані для нього буде англійська, французька або німецька мови. Заохочується і підтримується вивчення певної дисципліни на іноземній мові. Це надає змогу підготувати студентів до викладання певного предмету іноземною мовою і реально реалізувати двомовне навчання (bilingual teaching). Крім того у ряді європейських країн на національному рівні (Естонія, Ісландія, Латвія, Литва, Польща, Словенія) заохочується викладання дисциплін навчального плану мовою, що вивчається. У інших країнах таке рішення приймається на рівні навчальних закладів. Дотриматися такої організації навчального процесу не завжди можливо, особливо, коли студенти вивчають кілька іноземних мов.

Усі студенти вивчають курси з історії, літератури, культури країни, мова якої вивчається. Обов'язковим компонентом мовної підготовки майбутніх учителів-філологів є вивчення граматики іноземної мови. Курси лінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики також складають зміст підготовки майбутніх учителів. В усіх кра-

їнах студенти отримують підготовку з методики викладання іноземної мови – термін і обсяг такої підготовки варіюються, але проведене європейськими фахівцями вивчення засвідчило, що такі курси сфокусовані на підготовку до навчання, у центрі якого знаходиться дитина (learner-centred approach), та на реалізацію комунікативного підходу у навчанні мов. У ряді країн студентів залучають до проведення дослідницької роботи з методики викладання. Утім вивчення, що проводяться у межах ЄС свідчать, що не всі викладачі мов з університетською освітою мають достатню підготовку з дидактики (general teaching) та методики викладання іноземних мов (language teaching) [7, с. 12].

Практично у всіх країнах курс підготовки майбутніх учителів-філологів передбачає період педагогічної практики. У деяких країнах застосовують закріплення студентів за школами протягом усього періоду навчання у педагогічному закладі (Австрія, Словаччина, Норвегія). У Великій Британії програми педагогічної підготовки 2/3 навчального часу виділяють на проходження педагогічної практики у двох різних школах [4]. В Австрії студенти практикуються у 5 школах. У Словенії студенти проходять педагогічну практику після закінчення курсу навчання. У Фінляндії педагогічна практика поділяється на дві частини: пасивну (orientation practice) та активну (advanced). За отриманими даними період пасивної практики (спостереження) використовують у 14 з 32 обстежених країн.

Щодо післядипломної підготовки, згідно з існуючими даними вона позбавлена системності та регулярності і характеризується значним розмаїттям. Водночас вона є більш гнучкою та більш чутливою на зміни, що відбуваються. Післядипломна підготовка здійснюється університетами, педагогічними коледжами, іншими вищими навчальними закладами, культурними організаціями, проектами, що координуються Комісією Європейського Союзу (переважно Socrates та Lingua), асоціаціями викладачів, педагогічними інститутами (особливо у країнах східної і центральної Європи), асоціаціями «без кордонів», приватними фондами. У незначній кількості країн (Польща, Норвегія, Болгарія, Німеччина, Литва, Швейцарія, Велика Британія) функціонують спеціальні інститути, призначені для надання післядипломної підготовки. Провідні завдання післядипломної підготовки: модернізувати знання учителів та познайомити їх з новими даними педагогіки, методики навчання, використання ІКТ; удосконалити педагогічну майстерність; слугувати засобом реалізації державних освітніх стратегій [7, с. 41]. За тривалістю курси післядипломної підготовки поділяються на

короткі (від 1–2 до 10 днів) та довготермінові.

Проведений аналіз організації та змісту підготовки майбутніх учителів-філологів у країнах Європейського Союзу засвідчує, що цьому питанню приділяється серйозна увага, на рівні держав визначаються стратегічні пріоритети, розробляють і реалізують довготермінові програми мовної освіти.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі. Аналіз національних систем професійної підготовки вчителів-філологів уможливує висновок, що загальними тенденціями професійного розвитку педагогів є пріоритет університетського рівня педагогічної освіти, диверсифікація форм та методів професійного розвитку та посилення ролі неформальної освіти.

Очевидно, що вибір та розробка стратегії розвитку кожною країною мають бути адаптовані до унікальних культурних та контекстних національних особливостей, у даному випадку – до особливостей України. В успішному передовому досвіді національних систем підготовки вчителів-філологів є низка універсальних стратегій, використання яких може бути корисним та ефективним для нашої країни, зокрема:

1) щодо підвищення статусу педагогічної професії за рахунок обов'язкової наявності ступеня магістра, оптимального поєднання теоретичної та практичної складової підготовки майбутніх педагогів, орієнтування професійної підготовки на очікуваний рівень компетенцій, узгоджений із автентичними вимогами шкільної практики, модифікація механізму розподілу заробітної плати (висока стартова ставка з подальшим підвищенням; заохочення залежно від рівня ефективності викладання та додаткової професійної підготовки тощо);

2) удосконалення змісту педагогічної освіти у напрямі формування ключових компетентностей майбутнього вчителя (методологічна, комунікативна, психолого-педагогічна, предметна, ІКТ, дослідницька тощо) та 3) змісту професійної практики, яка має бути, на наш погляд, безперервною та містити етапи, що сприяють послідовній адаптації до умов школи:

– спостереження уроків, рефлексія, аналіз, обговорення з ментором;

– спостереження уроків та допомогу ментору в організаційних питаннях (участь у плануванні уроків та у роботі з батьками, у виховних заходах тощо);

– асистування під час проведення уроків, виховних заходів;

– самостійне проведення уроків, взаємодія з батьками учнів;

– самостійне проведення уроків при безперервному консультуванні з ментором;

– вибір спільно з ментором власного методичного стилю викладання, розробка траєкторії свого професійного розвитку.

Окреслені напрями удосконалення процесу підготовки вчителів-філологів при комплексному їх використанні сприятимуть послідовній та успішній адаптації студентів до учительської професії та до реалій школи.

Список використаної літератури:

1. Detecting and Removing Obstacles to the Mobility of Foreign Language Teachers. A Report to the European Commission Directorate General for education & Culture / Contract №. 2005-270/001-001 S02 88EPAL. July, 2006. 87 p.
2. Education for All 2000-2015: achievements and challenges; EFA global monitoring report, 2015. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205.locale=en>
3. Globalisation, Modernity and Language : new Perspectives on Language in Education/ The EUNOM Report. 2012. 61 p. URL: <http://eunom.uoc.edu>
4. Grenfell M. Training Teachers in Practice. Clevedon, Philadelphia, etc.: Multilingual Matters Ltd., 1998. 187 p.
5. Resolution (69)2 on an Intensified Modern Language Teaching. Strasbourg: Council of Europe, 1969. 17 p.
6. Resolution of the Council of Europe (87)18 on the Threshold Level for Modern Language Learning. Strasbourg : Council of Europe, 1987. 36 p.
7. The Training of Teachers of a Foreign Language : Developments in Europe / A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture/revised report / Michael Kelly, Michael Grenfell, Angella Gallagher-Brett, Diana Jones, Laurence Richard, Amanda Hilmarsson-Dunn. URL: <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493 en.pdf>. 89 p.
8. Амеліна С.М., Гаманюк В.А. Впровадження європейських освітніх стандартів у систему іншомовної освіти України. Актуальні проблеми філології і методики викладання мов: збірник наукових праць. Вип. 9. Кривий Ріг, 2013. С. 162–171.
9. Кузнецова О.Ю. Підготовка вчителів іноземної мови у Великій Британії. URL: Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. праць. К. : Видавничий центр КДЛУ, 2001. Вип. 14. С. 149–153.
10. Програма «Вчителі англійської – агенти змін» : матеріали Британської Ради в Україні. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/teachers-change-agents-press>

Khmelivska S. Professional training of the teacher-philology: experience of the countries of the European Union

The article presents the results of a comparative analysis of the problem of training a philologist teacher in the context of the experience of the countries of the European Union.

A complex of key features of the professional training of future philology teachers in foreign countries has been identified: 1) expansion of the pedagogical practice component in the training of future philology teachers; 2) increase in the number and variability of teacher training routes; 3) availability of several alternative ways of training future philology teachers; 4) professional development of teachers has an individualized character; 5) transfer of professional development programs to schools (joint observation, planning and analysis of lessons, joint discussion of current literature, joint design and research, interaction of all teachers to improve student performance results).

General trends in the professional development of philology teachers in foreign countries are outlined: organizational and structural (priority of university-level pedagogical education (Finland, France, Italy, Spain); diversification of types of educational service providers and advanced training programs ((Spain, Italy), etc.); essentially determining (strengthening the role of non-formal education in the professional development of teachers); substantive and procedural (introduction of social partnership in the management of pedagogical education, etc.).

The prospects for solving the problem of professional training of a philology teacher in Ukraine are outlined, taking into account the experience of foreign countries at the national (developing a national strategy aimed at increasing the prestige of pedagogical activity; introducing alternative ways of obtaining a pedagogical profession to encourage more specialists to pedagogical activity, etc.) and institutional levels (establishment of stricter entrance requirements for primary education; actualization of the activity-based nature of professional training, strengthening of the problem-based, experimental, cooperative focus of psychological and pedagogical training, its direction towards mastering by the specialist practical skills and skills in the organization of the educational process; the use of problem-based, project-research methods based on comprehensive methodical and information support for professional development, etc.).

Key words: professional training, philologist teacher, foreign countries, higher education institution.