

К.: Vy`shha shkola, 1981. – 239 s.

5. Ukrayin`ka pedagogika v personaliyax: U45 U 2 kn. Kn.2: Navch. posibny`k / za red. O.V. Suxomly`ns`koyi. – K.: Ly`bid`, 2005. – 552 s.

6. Suxomly`ns`ky`j V.O. Bat`kivs`ka pedagogika. – K.: Rad. shkola, 1978.

7. Sereda P.P. Pedagogy`chesky`e osnovy` preduprezhdeny`ya beznadzornosty` y` pravonarusheny`j nesovershennoletny`x.: dy`s. ... kand. ped. nauk. – K., 1984. – 187 c.

8. Klishevy`ch N.A. Stanovlennya social`no-pedagogichnoyi roboty` z pidlitkamy` iz delinkventnoyu povedinkoyu u drugij polovy`ni 50-x rr. XX – pochatku XXI st. / N.A. Klishevy`ch // Social`na pedagogika. – # 4. – 2010. – S. 17-24.

9. Klishevy`ch N.A. Social`no-pedagogichna robota zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv z profilakty`ky` delinkventnoyi povedinky` nepovnlitnix u drugij polovy`ni XX – na pochatku XXI st. / N.A. Klishevy`ch // Osvitologiya – naukovy`j napryam integrovanogo piznannya osvity` : mater. Vseukr. nauk.-prakt. konf., (Ky`yiv, 15 grud. 2010 r.) / za zag. red. V.O. Ogniev'yuka. – K. : Ky`yivs`ky`j universy`tet imeni Bory`sa Grinchenka, 2010. – S. 113-115.

10. Bad`ora S.M. Problemy` poperedzhennya deviantnoyi povedinky` vy`hovanciv rezhy`mny`x ustanov dlya nepovnlitnix v istoriyi vitchy`znyanoi pedagogiky` (II polovy`na XX st.) : avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk : [specz] 13.00.01 – zagal`na pedagogika ta istoriya pedagogiky` / Bad`ora Sergij My`kolajovy`ch; DVNZ Nacional`ny`j pedagogichny`j universy`tet imeni M.P. Dragomanova. – Ky`yiv., 2009. – 22 s.

Отримано редакцією 19.02.2018 р.

УДК 37.013(045)

Наталія Миколаївна Лавриченко,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ЗАРУБІЖНИЙ КОНТЕКСТ)

У статті проаналізовано зарубіжний досвід підготовки вчителя іноземної мови XXI століття. Ідентифіковано пов'язані із цим ідеологічні, методологічні, практично-прикладні проблеми. Показано змістову і функціональну трансформацію професії вчителя-мовника за умов інтеграційних і глобалізаційних процесів.

Ключові слова: вчитель іноземної мови, підготовка до професії, професіоналізм, компетентність.

Постановка проблеми. Сучасне життя, модерну культуру важко уявити без міжнародного спілкування. Контакти й співробітництво в найрізноманітніших галузях суспільного життя й діяльності – в політиці, економіці, юриспруденції, охороні довкілля, військовій справі, мистецтві тощо відбуваються завдяки знанню мов, головно англійської, яка утримує тут першість. У зв'язку із цим науковці дедалі частіше говорять про глобалізацію англійської мови, і це небезпідставно, позаяк послуговування англійською для налагодження контактів і співробітництва між людьми сягнуло планетарного масштабу. Це історичний факт, який, однак, сприймається неоднозначно. Наразі народи, які вболівають за збереження власної національно-культурної ідентичності й самобутності, представники національних меншин убачають загрозу в стрімкому поширенні англійської мови та вестернізаційних тенденціях у культурі. Данські науковці, наприклад, зазначають, що англійська мова перетворилася на наднаціональний сленг, який, з одного боку, полегшує спілкування між людьми, а з іншого – формує новий вид інтернаціоналізму – північноатлантичний. Джерела масової інформації інтерпретують світ і події переважно засобами американського і британського лексичного контенту, що ще більше посилює потребу в англійській мові. І це зрештою призводить до дещо одностороннього сприйняття світу, так, ніби крім Великої Британії і Сполучених Штатів Америки у світі немає нічого цікавого [16, с. 79].

На підтвердження міркувань данських учених нагадаємо, що до найбільших мовних груп у європейській спільноті належать романська, германська та слов'янська, і попри це англійська

залишається головною мовою міждержавних контактів у країнах ЄС. Нині в Європі англійську вивчають 73 % європейських учнів початкової школи і 90 % – середньої і старшої школи [2, с. 474; 12].

Розмірковуючи над цими проблемами, можна стверджувати, що об'єктивно англійська мова є важливим чинником інтенсифікації контактів, відкритості, мобільності в сучасному світі. Водночас варто зауважити, що будь-яка мова, англійська в тому числі, може бути використана як для пригнічення, обмеження людської свободи, так і навпаки – для її розширення (Ж. Лакан, 1977; М. Фуко, 1972). Тим більшою є відповідальність (колективна, персональна) користувачів мови за те, яких ідейних, ціннісних наголосів і цивілізаційного значення набуває обраний і утверджений у спільноті мовний дискурс.

Ця відповідальність збільшується в рази, коли йдеться про вчителя-лінгвіста, адже навчаючи мови, вчитель, викладач фактично надає їй нового життя в особі учня, який пізнає і водночас творить мову. Творчий аспект однаковою мірою наявний як у процесі навчання рідної, так й іноземної мов. Водночас особливість викладання останньої вимагає від учителя бути зосередженим не тільки й не стільки на процесі, скільки на результаті, тобто розуміти, що іншомовні знання – це не самоціль, а радше ключ до розширення індивідуальної свободи, соціальних і професійних можливостей учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. В Україні дослідженнями проблем навчання іноземних мов займаються О. Б. Бігич, А. С. Гембарук, Л. Є. Гусак, В. О. Лапіна, Р. Ю. Мартинова, Н. І. Муліна, Я. В. Окопна, В. Г. Редько. У наукове осмислення зарубіжного досвіду підготовки до вчительської професії загалом і до професії вчителя іноземної мови зокрема, вагомий внесок зробили В. І. Базова, І. Б. Бойчевська, О. В. Голотюк, О. Ю. Кузнецова, Т. С. Кошманова, О. О. Першукова, Л. П. Пуховська.

Мета статті – узагальнити зарубіжний досвід підготовки вчителя іноземної мови до фахової діяльності в умовах інтеграційних і глобалізаційних процесів.

Виклад основного матеріалу. Специфіка підготовки вчителів іноземної мови зумовлює низку особливих кваліфікаційних вимог, визначених як рамкові в країнах ЄС:

- підготовка вчителя іноземної мови має забезпечувати йому здатність оперативно й ефективно реагувати на політичні й соціальні зміни, складником яких є освіта;
- учитель має бути достатньо кваліфікованим для того, щоб навчити учнів постійно розвивати обізнаність у галузі мови й культури, осягати довколишній світ, використовувати іншомовні знання для подолання мовних бар'єрів і культурних кордонів;
- учитель іноземної мови має володіти широким спектром методів і підходів для ефективної практики, а також бути здатним збагачувати й урізноманітнювати їх, обмінюючись ідеями та досвідом з колегами [20].

У 2004 році був завершений європейський дослідницький проект за участю 32 країн, результатом якого стало розроблення й оприлюднення «Європейського портофолію для вчителя-мовника». У документі з однойменною назвою визначені критерії й ознаки ефективності та продуктивності процесу підготовки вчителів іноземної мови (мов) [15]. Вони викладені нижче:

- Адаптація педагогічного процесу до потреб специфічних груп, які вивчають мову.
- Посилений акцент на комунікативному аспекті вивчення іноземної мови.
- Запровадження міжкультурного виміру.
- Використання білінгвального і мультилінгвального підходів.
- Застосування новітніх технологій, відкритий, дистанційний підхід у підготовці вчителів, а також навчання вчителів ними користуватися.
- Використання системи менторингу в підготовці вчителів, підготовка менторів як наставників, які не є штатними викладачами.
- Надання переваги школо-центрованої підготовці вчителів, особливо на початковому її етапі.
- Європеїзація та інтернаціоналізація навчальних програм.
- Покращення обізнаності з іноземною мовою та автентичною їй культурою.

«Європейський профіль освіти для вчителя-мовника» (European profile for Language Teacher Education, 2004) слугує важливим доповненням до попередньо розглянутого документа, позаяк у ньому нормативи й орієнтири досягнення вчителем іншомовної компетентності європейського рівня набули більш конкретного й інструментального характеру [13]. Експлікована в «Профілі» рамка професійної кваліфікації вчителя іноземної мови налічує 193 дескриптори, у табл. 1. вони узагальнені за головними категоріями.

Таблиця 1

**Головні категорії дескрипторів професійної кваліфікації
вчителя іноземної мови**

<i>Самоосвіта</i>	самостійне навчання, домашня робота, проекти, портфоліо, віртуальне навчання, позааудиторна діяльність
<i>Планування уроків</i>	визначення цілей, змісту, організаційних засад
<i>Ведення уроків</i>	використання плану, змістовність, спілкування з учнями, управління класом, мовна практика
<i>Методологія</i>	усне спілкування, письмове спілкування, аудіювання читання, лексика, культура
<i>Контекст</i>	курукулум, цілі й завдання, роль вчителя-мовника, ресурси та інституційні обмеження
<i>Оцінювання</i>	добір оцінювального інструментарію, оцінювання, самооцінювання, прогрес у вивченні мови, культура, аналіз помилок
<i>Ресурси</i>	людські, матеріальні, віртуальні

Європейські рамкові вимоги щодо підготовки вчителів іноземної мови охоплюють знання й компетентності в галузі лінгвістики, методики, психології, менеджменту, філософії освіти, європейського громадянства, інформаційно-комунікаційних технологій. Причому способи їх опанування не підлягають уніфікації, навпаки, погодження стандартів відбувається на тлі урізноманітнення шляхів і засобів їх реалізації. На сучасному етапі більшість країн орієнтується на міжнародні вимоги у визначенні національних стандартів і рамки кваліфікацій, хоча організація й структура навчання вчителів іноземної мови можуть набувати національної специфіки залежно від країни. Для прикладу, в Польщі вчителів іноземної мови для всіх типів шкіл готують в університетах з дотриманням таких стандартних вимог:

- 330 обов'язкових навчальних годин, розподілених за трьома семестрами (до навчання допускаються претенденти з дипломами бакалавра або магістра);
- обов'язкові курси: психологія (щонайменше 60 годин), педагогіка (щонайменше 60 годин), методика навчання мови (щонайменше 120 годин), 30 годин спонтанного мовлення, 30 годин ІКТ;
- педагогічна практика – щонайменше 150 годин [17, с. 100].

Наразі навіть побіжний погляд на освітні інституції, які пропонують лінгвістичну освіту педагогічного профілю в європейських країнах, виявить доволі строкату картину. Це можуть бути коледжі, ліцеї, університети, спеціалізовані приватні курси, курси підвищення кваліфікації, навчальні центри з відповідною ліцензією тощо. До речі, така ситуація характерна не лише для Європи. Скажімо, в Сполучених Штатах Америки спостерігається ще більша варіативність у зазначеній галузі, адже там кожен штат може автономно визначати освітню політику й стратегію [1; 3].

Від рівня акредитації навчального закладу залежить різновид диплома, який буде присуджено студенту після успішного завершення навчання. Різновид здобутого диплома (бакалавр, спеціаліст, ліценціат, магістр) є важливим, позаяк саме він визначає перспективи майбутнього працевлаштування. Наразі в Європі від претендентів на заміщення вакансій учителя іноземної в основній та старшій школах найчастіше вимагають рівень підготовки БАК+2; БАК+3, тобто кваліфікаційний рівень, що передбачає щонайменше 2–3 роки спеціальної освіти після отримання диплома бакалавра. На рівні початкової школи можливо викладати іноземну мову з дипломом бакалавра або відповідним йому сертифікатом. Досить часто вчитель початкових класів навчає учнів іноземної мови нарівні з іншими предметами. Такі вчителі мають статус генералістів, тобто фахівців із комплексною багатопредметною і педагогічною підготовкою (*generalist – a person who is knowledgeable in many fields of study*).

Варто звернути увагу на те, що специфіка іноземної мови як предмета педагогічної спеціалізації вимагає ретельного підходу до стандартизації і сертифікації знань не лише на національному рівні тієї чи тієї держави або наддержавного утворення (ЄС), а й у міжнародному вимірі. Це варто розглядати як до певної міри гарантію того, що трансльовані вчителем знання з іноземної мови будуть релевантними і зрозумілими як для співвітчизників, так і громадян інших країн.

Одним зі шляхів розв'язання зазначеної проблеми є створення тестів міжнародного рівня і значення. До таких, наприклад, належить Teaching Knowledge Test (ТКТ), розроблений фахівцями Кембриджського університету. Він має подвійне призначення: як для вчителів іноземної мови з певним досвідом, так і дебютантів у професії, і слугує для встановлення і офіційного засвідчення рівня їхньої кваліфікації [22, с. 65–68]. Тест складається з таких головних модулів:

- Модуль 1. Основи навчання іноземної мови (TKT: Module 1 – Background to language teaching);
- Модуль 2. Планування навчання іноземної мови (TKT: Module 2 – Planning for language teaching);
- Модуль 3. Управління шкільним класом (TKT: Module 3 – Classroom management).

Модулі спеціаліста:

- Інтегроване навчання мови і предметного змісту TKT (Content and Language Integrated Learning).
- Навчання іноземної мови дітей молодшого шкільного віку – 6–12 років (TKT: Young Learners – A test of the background knowledge related to teaching young learners in the 6–12 age range).

Інтеграційні процеси на європейському континенті, світові глобалізаційні тенденції створюють запит на підготовку вчителя як агента взаєморозуміння між людьми різних культур і національностей, а також медіатора між різними культурами, який сприяє взаємному їх збагаченню. У зв'язку із цим виникає потреба готувати вчителів, здатних викладати іноземну мову, найчастіше англійську, не лише місцевим, а й переміщеним громадянам, які стали мігрантами з різних причин, – політичних, економічних, демографічних, екологічних тощо.

Усвідомлення важливості цієї задачі дало старт технології CLIL – Content and Language Integrated Learning, яка стрімко набуває популярності. Ідеться про інтегроване навчання шкільних предметів (природничо-математичних, гуманітарних) та іноземної мови, найчастіше англійської.

Імерсією (від англ. immersion) або зануренням в іноземну мову в процесі викладання знань з інших предметів може охоплюватися від 10 до 50 відсотків начального часу [2, с. 296–297], залежно від специфіки учнівського контингенту і умов у навчальному закладі.

Зауважимо при цьому, що вчителі, які можуть викладати низку предметів шкільної програми іноземною мовою, є надто запитаними не лише в Європі, а й у світі загалом. По-перше, їхня викладацька діяльність здатна підвищувати пізнавальні здібності учнів (більш глибоке осмислення предметного контенту через іншомовну термінологію, покращення пам'яті, дивергентного мислення тощо), а також значно розширювати горизонти щодо майбутнього працевлаштування учнівської молоді. Таких спеціалістів часто не вистачає, тому вдаються до іншої білінгвальної практики, коли вчитель-предметник і вчитель іноземної мови працюють з класом в тандемі, допомагаючи один одному досягати навчальних цілей [22, с. 65–78]. Причому нова роль учителя тут не обмежується простим співробітництвом, а передбачає застосування інших, іноді складнодосяжних стратегій кооперативної роботи з класом, де мають місце інтеракції вчителів один з одним, учителів з учнями, учнів між собою і вчителем чи обома вчителями одночасно.

Зрозуміло, що підготовка фахівців для роботи у форматі CLIL вимагає врахування багатьох проблем, які виникають у процесі опанування шкільних навчальних програм іноземною мовою. Наразі йдеться про охоплення таких складників цільової підготовки вчителів, як: рефлексія, знання англійської мови, володіння педагогічними методами, оцінювальними практиками, дослідницькими навичками, уміння управляти людьми й ресурсами [23, с. 105–116]. Отже, той, хто обирає для себе програму педагогічної підготовки CLIL, має бути готовим до інтенсивного професійного розвитку, інноваційної трансформації власних професійних переконань, цінностей, стратегій і методик викладання, способів організації педагогічного процесу. Однак винагородою за труднощі й випробування є зростання професійної майстерності, компетентності завдяки інтеграції широкого асортименту знань і компетентностей.

Загалом згідно з сучасними європейським баченням і вимогами кваліфікований учитель-лінгвіст має володіти як мінімум двома іноземними мовами на додаток до рідної, а також мати досвід: а/діяльності в багатокультурному оточенні, б/спілкування із зарубіжними партнерами (спільні проекти, візити, обміни, спілкування в інтернет-мережах), в/ викладання в кількох країнах [13]. У цьому контексті зарубіжні вчені (М. Байрам, Дж. М. Беннет, М. Дж. Беннет) наголошують на важливості інтеркультурної комунікативної компетентності вчителя, яку трактують як здатність ефективно спілкуватися в кроскультурних ситуаціях і адекватно поводитися в різних культурних контекстах [4, с. 147–165].

Інтеркультурна компетентність передбачає особливий вид ставлень (аттитюдів), знань і навичок не лише в лінгвістиці, а й соціолінгвістиці, а також комунікативну компетентність. Ставлення вчителя, викладача має характеризуватися зацікавленістю, відкритістю, бажанням поглянути на інші культури, у тому числі й власну, без упереджень і суб'єктивних оцінок [6, с. 51].

Здатність учителя сприймати і транслювати культуру через мову, на думку М. Байрама і його колег, визначається ідіосинкратичними орієнтаціями, які визначають професійну практику вчителя:

власна філософія навчання іноземної мови; персональний досвід цілеспрямованого опанування мовної культури; очікування щодо успішності учнів [7, с. 63].

Вочевидь, для того щоб набути міжкультурні комунікативні навички, необхідно мати тісні контакти з різними культурами, перебувати в автентичному мовному середовищі вже на етапі підготовки до педагогічної професії (*pre-service training*). У зв'язку з цим постає завдання зробити процес цієї підготовки максимально відкритим, а студентів – мобільними. Розв'язання цих проблем тісно пов'язане із політикою і стратегією європейського виміру в освіті, що реалізується такими шляхами:

- відкрите декларування цілей і змісту навчальних курсів;
- включення європейської тематики в навчальні програми;
- погодження і визнання на державному та інституційному рівнях академічних стандартів, рекомендацій Болонської декларації;
- участь у європейських програмах і схемах студентської мобільності;
- розроблення навчальних курсів, які передбачають навчання майбутніх учителів у двох країнах;
- укладання двосторонніх, багатосторонніх угод між країнами і навчальними закладами;
- розвиток регіональних структур сприяння підтримці навчання студентів у сусідніх країнах;
- законодавча підтримка навчання іноземних мов рівна в рамках розбудови європейського виміру [13].

Професіоналізм майбутнього вчителя іноземної мови значною мірою залежить від того, наскільки він буде здатним забезпечити автентичність іноземної мови в педагогічному процесі. Для цього йому необхідно бути добре обізнаним з відповідною виучуваною мовою культурою, усвідомлювати дериваційно-сміслові зв'язки, які їх пов'язують. Крім того, професіоналізм учителя визначається його здатністю навчити своїх учнів використовувати іноземну мову грамотно, точно і ефективно, наскільки це можливо в різних контекстах. Тому підготовка вчителя-професіонала в галузі іноземних мов має охоплювати такі складники, як контекст/контент, функції, точність, правильність, інтерактивне й креативне користування мовою, результативність [18, с. 13]. Таке розуміння професіоналізму, на думку вчених, є прогресивним, позаяк набагато краще відповідає запитам ХХІ століття, аніж пріоритети лінгвістичної підготовки попереднього періоду, базовані на структурі, літературі й перекладі [8, с. 132].

Широкий контекст педагогічної й соціальної діяльності необхідний для того, щоб майбутній учитель зміг ідентифікувати себе як особистість з унікальними здібностями і якостями (культурними, психологічними, професійними). Це є необхідною передумовою для професійного розвитку впродовж життя, на що потрібно орієнтувати студентів – майбутніх учителів іноземної мови.

Як слушно зазначає канадський учений М. Фуллан, професійний розвиток – це навчання того, як досягти неперервного покращання [14, с. 225]. І, на думку американського фахівця Д. Геммонда, таке навчання на етапі підготовки до педагогічної професії має полягати в тому, щоб:

- оснастити майбутніх учителів сукупністю знань і вмінь, які дадуть їм змогу досягати бажаних результатів і успіхів у професійній діяльності;
- використовувати оцінювання знань як засіб сприяння розвитку професійних здатностей майбутніх учителів;
- надавати студентам усіляку допомогу задля покращання успішності [9, с. 20].

Розвиток фахової майстерності й компетентності вчителя впродовж життя є нині досить актуальною проблемою, розв'язання якої вимагає задіяння не лише педагогічних, а й політичних, економічних, соціальних важелів впливу. Скажімо, умови, з якими вчитель стикається безпосередньо на робочому місці – в школі, також можуть бути сприятливими для фахового зростання або ж, навпаки, гальмівними. На думку британського науковця Т. Брігхауза, вчитель зростає, «розквітає» тоді, коли умови праці задовольняють такі головні потреби:

- учитель почувається відповідальним, його визнають і йому довіряють як експерту, дають змогу виявляти лідерство в навчанні й оцінюванні курикулуму чи діяльності школи загалом;
- учитель перебуває в умовах, які дозволяють йому експериментувати, іти на ризик і не почуватися при цьому винним, а навпаки, підтриманим адміністрацією, колегами;
- учитель користується повагою і визнанням, оцінюється по заслугах у школі, місцевій громаді, в суспільстві загалом;
- учителю регулярно пропонують новий досвід, надають можливість спостерігати, як працюють колеги, переймати їхні методики, а також брати участь у тематичних зборах професійних об'єднань, конкурсах, конференціях, курсах підвищення кваліфікації;

- створюють умови для наукового пошуку і підвищення професійної кваліфікації [5, с. 321].

Сказане вище вияскравлює роль педагогічної практики як незамінного рушія професіоналізму вчителя. Тож закономірно, що педагогічна практика посідає дедалі більш вагоме місце в підготовці вчителів загалом і вчителів-лінгвістів зокрема. Наразі відбувається активний пошук оптимального поєднання академічного навчання і практичного тренування на всіх етапах педагогічної освіти, що відображено в рекомендаціях Європейської комісії щодо підготовки вчителя іноземної мови для двадцять першого століття. Вони наведені нижче.

- Зміст підготовки має інтегрувати академічні знання і практичний досвід.

– У процесі навчання вчителів-лінгвістів академічна підготовка за спеціальністю і педагогічна практика мають перебувати у взаємодії і взаємопоєднанні.

– Підготовка вчителя-мовника з охопленням змісту предмета спеціалізації, шкільного практичного досвіду і теоретичної педагогічної підготовки має трактуватись з позицій холізму й раціональності таким чином, щоб учитель не сприймав її фрагментарно-розрізано.

– Через інтеграцію академічного навчання з педагогічною практикою в класі вчитель-стажер має можливість критично осмислити свою навченість і те, яким чином використати набуті мовні знання у шкільному класі.

– Традиційно підготовка вчителя поділялася на дві частини: теоретичну і практичну. Однак лінгвістична спеціалізація вимагає, щоб вона була багатодисциплінарною і міждисциплінарною з комплексним застосуванням різних теорій і педагогічних підходів.

– Теоретичну підготовку доцільно поділяти на «знання» і «професійну майстерність». Знання, пов'язані з лінгвістичними і педагогічними дисциплінами (в історичному і компаративному аспектах); професійна майстерність пов'язана із соціальною і педагогічною компетентностями, які є необхідними для ефективного вчителювання.

– У підготовці вчителя іноземної мови термін «теорія» набуває специфічних тлумачень. У цьому випадку теорія стосується вивчення мови, лінгвістики і рефлексивної практики.

– Теоретична підготовка вчителя іноземної мови має особливе значення для вчителя-початківця. Знання того, які фактори є сприятливими, а які, навпаки, деструктивними в опануванні іншомовних знань дає змогу вчителю навчати креативно, гнучко, створюючи релевантні контексту навчальні ситуації.

– Теоретична підготовка вчителів у лінгвістичному і загальнопізнавальному аспектах буде тим більш ефективною, чим більше спиратиметься на гуманістичне і прикладне підґрунтя. Учителі-стажери здатні досягти такого синтезу в процесі спостереження за роботою один одного і самооцінювання. Інтеграція академічного і практичного досвіду матиме більший ефект, якщо викладачі університету і куратори педагогічної практики (вчителі, ментори, консультанти) діятимуть узгоджено і злагоджено, координуватимуть види діяльності, роботу в групах, семінарські заняття [13, с. 23].

Як показує європейський досвід, формат і режим педагогічної практики можуть бути різними, залежно від структури і функцій освітньої системи, з якою вона інтегрована. Це може бути блочна, або епізодична практика, відвідування студентами школи й проведення уроків, починаючи з першого курсу і до останнього, практика на контрактній основі в одній або кількох школах одночасно, переддипломна залікова практика, післядипломна практика-стажування [20].

Усі різновиди педагогічної практики об'єднує головна мета – підсилити фахову компетентність учителя, надати йому можливість випробувати себе в реальній справі. Це узгоджується із європейською і світовою тенденцією готувати вчителів як рефлексивних практиків, здатних об'єктивно оцінювати власну фахову діяльність і корегувати її в разі потреби [30, с. 5]. Самооцінка практиканта доповнюється оцінками й консультаціями університетських викладачів як кураторів практики, а також менторів, у ролі яких найчастіше виступають досвідчені вчителі-наставники.

Менторство заслуговує на особливу увагу як педагогічне явище, позначене відчутною позитивною динамікою. Наразі менторство, яке має давні традиції в західній педагогічній культурі, зокрема британській, американській, набуває дедалі більшої актуальності й популярності в європейській спільноті як засіб підвищення ефективності педагогічної професії. Зокрема, в доповіді Європейської комісії 2004 року (European profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference – Final Report (EPOSTEL)) менторству як особному напрямку педагогічної діяльності приділено значну увагу і в підсумку зазначено, що:

– Менторство здатне забезпечувати живий зв'язок між школою і вишем, між теорією і практикою.

– Менторство не треба сприймати як діяльність, якою може займатися будь-хто без спеціальної підготовки.

– Ментор має бути залучений до роботи певного освітнього департаменту університету.

– Підготовка менторів має здійснюватися на рівні магістратури, аспірантури (postgraduate degree). Специфіка професії вимагає тісного зв'язку зі школою, школобазованої практики (координація роботи з учителем іноземної мови, робота в команді, участь у дослідницькій діяльності, створення навчальних матеріалів, навчальних програм тощо) та її теоретичного аналізу, наукових досліджень у галузі педагогіки чи дотичних галузях академічного рівня [13, с. 28].

Як показує європейський і світовий досвід, робота ментора дає змогу оперативно задовольняти специфічні професійні запити й потреби вчителів-початківців, розв'язувати проблеми в стосунках з учнями і колегами, якщо такі виникають. Функції ментора можуть варіюватися від консультативних, дорадчих до експертних, оцінних, контролювальних. Нерідко у ролі менторів виступають досвідчені педагоги, які вийшли на пенсію і допомагають молодим учителям на волонтерських засадах. Для підвищення якості викладання іноземних мов і продуктивності роботи вчителів-стажерів надзвичайно актуальною є співпраця з менторами, які є носіями мови.

Грамотне залучення менторів здатне компенсувати недостатність знань і досвіду в молодого спеціаліста в найрізноманітніших напрямках роботи, таких, наприклад, як переклад іншомовної літератури, дистанційне навчання, освітній менеджмент, культурно-просвітницька, соціальна робота з дітьми – вихідцями з національних меншин, розширення професійних контактів, дослідницька діяльність тощо.

За умови налагодження плідного діалогу з ментором учитель-практикант отримує змогу оцінити рівень своєї кваліфікації через призму бачення більш досвідченого фахівця, збагатитися новими ідеями, накреслити перспективи подальшого професійного розвитку і, що найважливіше відчувати необхідну для цього мотивацію [19, с. 118–137].

Проблема втрати мотивації вчителями-початківцями активно дискутується в багатьох країнах, і вона далеко не проста для розв'язання. Скажімо, у такій, здавалося б, угаразділій країні, як Сполучені Штати Америки, 66 % учителів з числа тих, хто отримав диплом і прийшов працювати до школи, залишають роботу впродовж перших трьох років. Як показують дослідження, причинами втрати мотивації найчастіше стає розрив між тим, чого навчилися, і реальною практикою, неспроможність досягти успіху, складні умови роботи, низький соціальний статус [21].

Британський дослідник угорського походження Золтан Дьорнеї визначив низку мотиваційних факторів, що впливають на професійне становлення вчителів іноземної, зокрема це:

- інструментальні фактори: намір скласти іспит чи отримати кращу роботу (освітні й економічні можливості);
- інтегративні фактори: бути цікавим або ідентифікувати себе з певним народом, культурою (тут може бути і негативна мотивація: бажання маніпулювати, домінувати);
- результативні фактори: успіх у навчанні, який, своєю чергою, підкріплює мотивацію;
- внутрішні (особистісні) фактори: пробуджений інтерес до навчання, який підтримується [11, с. 3–32].

При цьому вчений зазначає, що мотивацію варто розуміти й досліджувати як динамічне явище, що підлягає темпоральним змінам. Наприклад, мотивація студентів на етапі підготовки до професійної діяльності (pre-actional stage) може зазнати істотних трансформацій на етапі стажування (actional stage), а також під час самостійної педагогічної практики вже дипломованого спеціаліста (postactional stage). Це зумовлено тим, що на кожному із зазначених етапів сукупний вплив мотиваційних чинників є різним [10, с. 84].

Проведене серед практикуючих учителів опитування показало, що найчастіше вони вказують на такі причини зміни професійної мотивації: дорослішання і пов'язний з ним перегляд цінностей; відсутність розвитку, застій; настання іншої життєвої фази; інтерналізація цілей і цінностей оточення; стосунки зі значущим іншим; контакти в Інтернеті [10, с. 88].

У змінності як іманентній властивості мотивації є не лише мінуси, а й плюси. На характер змін у професійній мотивації можливо впливати, застосовуючи адекватні й дієві методи – педагогічні, психологічні. Такі впливи з метою мотиваційного підкріплення є надзвичайно важливими на етапі підготовки до професії і професійного дебюту, про що вже частково йшлося. У поданій далі таблиці в узагальненому вигляді наведені засоби й методи педагогічного підкріплення професійної мотивації майбутнього вчителя.

Таблиця 2

Мотиваційна робота з майбутніми вчителями

Підкріплення позитивної самооцінки	Створення базисних мотиваційних умов	Забезпечення появи первинної мотивації	Підтримка, підсилення мотивації
Підтримка мотивувальних заходів і дій	Адекватна поведінка викладача	Формування відповідних ставлень і цінностей	Використання навчальних стимулів
Встановлення зворотного зв'язку	Приємна, фасилітативна навчальна атмосфера	Підкріплення віри в очікуваний успіх	Мотивувальний спосіб постановки задач
Підвищення рівня задоволення від навчання	Консолідація начальної групи на основі прийнятих норм	Сприяння цілепокладанню, цілеспрямованості	Визначення конкретних цілей
Відзначення оцінками, нагородами, рангами		Залучення навчальних матеріалів мотивувального змісту	Підкріплення самоповаги і впевненості у власних силах
		Формування реалістичних поглядів і сподівань	Сприяння позитивному соціальному іміджу
			Підтримка кооперативних форм навчання
			Симулювання автономності, самомотивації

Висновки. Аналіз зарубіжних першоджерел показав, що підготовка вчителів іноземної мови перебуває в зоні підвищеної соціально-політичної і педагогічної уваги та супроводжується інтенсивною трансформацією теоретичних і практичних підходів до її реалізації. За умов сучасних інтеграційних, глобалізаційних процесів учитель іноземної мови має володіти доволі широким набором знань і компетентностей для успішної практики. Професіоналізм сучасного вчителя іноземної мови полягає не лише в зданості транслювати знання іноземної мови максимально точно, наближено до оригіналу, тобто бути компетентним іншомовним комунікатором, а й гнучко враховувати специфіку учнівської аудиторії, виконувати роль посередника між різними культурами, медіатора діалогу між ними.

Список використаних джерел та літератури

1. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–1998) : монографія / Т. Кошманова. – Львів : Світ, 1999. – 488 с.
2. Першукова О. О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи : монографія / О. О. Першукова. – Київ : ТОВ, 2015. – 562 с.
3. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 256 с.
4. Bennett J. M. & Bennett M. J. Developing Intercultural Sensitivity. In Bennett, M. J. & Landis, D. (Eds.). Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004. – 147–165.
5. Brighouse, T. Putting professional development center stage // Oxford Review of Education, Vol. 34. – № 3. – 2008. – Pp. 313–23.
6. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
7. Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S. & Allatt, P. Young people's perception of other cultures. In: Buttjes, D. & Byram, M. (Eds.). Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education. – Clevedon: Multilingual Matters, 1991. – 119 p.
8. Crooks, G., and Chandler P. M. Introducing actionresearch into the education of postsecondary foreign language teachers // Foreign Language Annals. – № 34 (2). – 2001. – Pp. 131–40.
9. Darling-Hammond, L. Teacher quality definition debates: What is an effective teacher? In T. L. Good (ed.), 21st Century Education: A Reference Handbook (Vol. 2), California: Sage Publications, 2008. – Pp. 12–22.

10. Dörnyei, Z. The psychology of the language learner. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Inc., 2005. – 270 p.
11. Dörnyei, Z. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In Z. Dörnyei (Ed.), Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory research and applications. – Boston: Blackwell Publishing, 2003. – Pp. 3–32.
12. European Language Portfolio [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/Nataliya/Desktop/European%20Language%20Portfolio.pdf (12.08.2017). Назва з екрану.
13. European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference: Final Report (EPOSTEL) [Електронний ресурс] / A report to the European Commission Directorate General of Education and Culture, 2004: [Michael Kelly, Michael Grenfell] – University of Southampton, 124 p. – Режим доступу: http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-gdbk/04/spr/European_profile_frame_en.pdf Final Report.(14.08.2017). – Назва з екрану.
14. Fullan, M.G. The limits and the potential of professional development. In T. Guskey and M. Huberman (Eds.), Professional Development in Education: New Paradigms and Practices. – New York: Teachers College Press, 1995. – Pp. 253–267.
15. Grenfell M. European Profile for Language Teacher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/149908.htm/> (14.08.2017) Назва з екрана.
16. Hansen H. L. Disciplines and Interdisciplinarity in Foreign Language Studies/ Hans Lauge Hansen. – Copenhagen: Museum Tusulanum Press, 2004. – 247 p.
17. Kılıçkaya, Ferit, Krajka, Jarosław A review of language teacher selection examination and recruitment in Turkey and Poland// International Journal of Research Studies in Language Learning, 2013 December, Volume 2. – Number 5. – Pp. 93–104.
18. Marcela T. Ruiz-Funes On Teaching Foreign Languages: Linking Theory to Practice. – Bergin & Garvey: Westport, CT, 2002. – 192p.
19. Schauber H. Using the EPOSTL for Dialogic Reflection in EFL Teacher Education // Gist Education and Learning Research Journal. – No. 11, (July – December) 2015. – Pp. 118–137.
20. The Training of Teachers of Foreign Language: Developments in Europe: Revised Report – A Report to the European Commission [Електронний ресурс]/Directorate General for education and Culture, 2002 [Michael Kelly, Michael Grenfell, Angela Galagher-Brett at al]. – Режим доступу: http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/executive_summary_full_en.pdf (04.08.17).- Назва з екрана.
21. Valeo A, Faez F. Career Development and Professional Attrition of Novice ESL Teachers of Adults// TESL Canada Journal, Volume 31, Issue 1, 2013)[Електронний ресурс]/ Antonella Valeo, Farahnaz Faez. Career Development and Professional Attrition of Novice ESL Teachers of Adults. – Режим доступу: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1033734.pdf> (12.07.2017). Назва з екрана.
22. Vázquez P.Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)[Електронний ресурс] / Pavón, Víctor; Ellison, Maria // L I N G V A R U M A R E N A. – 2013. – Vol. 4. – Pp. 65–78 – Режим доступу : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12007.pdf> (07.07. 2017) – Назва з екрана.
23. Wolff, D. The European Framework for CLIL Teacher Education. Synergies, 8: 105-116.) [Електронний ресурс] /Dieter Wolff The European Framework for CLIL Teacher Education: Bergische Universität Wuppertal Fachbereich A, Deutschland, 2012. – Режим доступу: Deutschland, 2012. – Режим доступу: https://gerflint.fr/Base/Italie8/dieter_wolff.pdf.- (07.07.2017). – Назва з екрана.

Наталія Николаевна Лавриченко,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри іностраних мов
і методики викладання
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженко,
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ЗАРУБЕЖНЫЙ КОНТЕКСТ)

В статье проанализирован зарубежный опыт подготовки учителя иностранного языка XXI столетия. Идентифицированы связанные с этим идеологические, методологические, практико-

прикладные проблемы. Показана содержательная и функциональная трансформация профессии учителя-лингвиста в условиях интеграционных и глобализационных процессов.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, подготовка к профессии, профессионализм, компетентность.

Nataliya Lavrychenko,
Doctor of pedagogical sciences,
professor of foreign languages
and methods of teaching department of
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv
national pedagogical university,
e-mail: lavrychenko_n@ukr.net

ACTUAL PROBLEMS OF TRAINING FOREIGN LANGUAGE TEACHERS (FOREIGN CONTEXT)

Introduction. *Modern life, modern culture is almost impossible without international communication. Contacts and cooperation in a wide variety of social life and activities like politics, economics, juridic activity, environmental protection, military affairs, art, etc. occur due to the knowledge of languages, mainly English, which holds the primacy in the field.*

The aim of the article is to summarize the foreign experience of training foreign language teachers to their professional activity in the conditions of the integration and globalization processes.

Methods. *In the course of research the following methods were applied: comparative for defining the general and original approaches to training foreign language teachers;*

systemic suggesting covering such main elements of training foreign language teachers as organizing, content, forms and methods, qualification requirements, motivation support.

Results. *The article analyzes the foreign experience of training foreign language teachers for the 21st century. The related ideological, methodological, practical and applied problems were defined. The content and functional transformation of the language teacher profession in the conditions of integration and globalization processes were shown.*

Scientific novelty: *the modern problems of improving the process of training foreign language teachers in the countries of the European community and in the world in general were shown, ways and means of their solving on the examples of the separate countries were revealed.*

Conclusion. *The analysis of the foreign primary sources showed that training foreign language teachers is of the increased socio-political and pedagogical importance and is accompanied by intensive transforming the theoretical and practical approaches to its implementing. Under the conditions of modern integrational, globalization processes, the teacher of foreign language must possess a rather wide range of knowledge and competences for successful practice. The professionalism of a modern foreign language teacher means not only to be able to deliver the knowledge of a foreign language as precisely as possible, close to the original, but also to flexibly take into account the specifics of the student's audience, to act as an intermediary between different cultures, and a mediator of dialogue between them.*

Key words: *foreign language teacher, training for profession, professionalism, competence.*

References

1. Koshmanova T. S. Rozvytok pedahohichnoyi osvity u SShA (1960-1998) [monohrafiya] / T. Koshmanova. – L'viv : Svit, 1999. – 488 s.
2. Pershukova O.O. Rozvytok bahatomovnoyi osvity shkol'nyariv u krayinakh Zakhidnoyi Yevropy [monohrafiya] /O.Pershukova – Kyiv:TOV, 2015. – 562 s.
3. Pukhovs'ka L.P. Profesiyna pidhotovka vchyteliv u Zakhidniy Yevropi: spil'nist' i rozbizhnosti: [monohrafiya] /L.P. Pukhovs'ka.– K.: Vyshcha shkola, 1997. – 256 s.
4. Bennett, J. M. & Bennett, M. J. Developing Intercultural Sensitivity. In Bennett, M. J. & Landis, D. (Eds.). Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004. – 147-165.
5. Brighouse, T. Putting professional development center stage // Oxford Review of Education, Vol.34.– № 3. -2008 – Pp. 313-23.
6. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

7. Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S. & Allatt, P. Young people's perception of other cultures. In: Buttjes, D. & Byram, M. (Eds.). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. – Clevedon: Multilingual Matters, 1991. –119p.
8. Crooks, G., and Chandler P. M. Introducing actionresearch into the education of postsecondary foreign language teachers // *Foreign Language Annals*. – №34 (2) – 2001 – Pp.131-40.
9. Darling-Hammond, L. Teacher quality definition debates: What is an effective teacher? In T. L. Good (ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook* (Vol. 2), California: Sage Publications, 2008. – Pp. 12-22.
10. Dörnyei, Z. *The psychology of the language learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Inc., 2005. -270p.
11. Dörnyei, Z. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory research and applications*. – Boston: Blackwell Publishing, 2003 – Pp.3-32.
12. European Language Portfolio [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <file:///C:/Users/Nataliya/Desktop/European%20Language%20Portfolio.pdf> (12.08.2017). Nazva z ekranu.
13. European Rprofile for Language Teacher Education. A Frame of Reference: Final Report (EPOSTEL) [Elektronnyy resurs] / A report to the European Commission Directorate General of Education and Culture, 2004: [Michael Kelly, Michael Grenfell] – University of Southampton,124p.– Rezhym dostupu: http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-gdbk/04/spr/European_profile_frame_en.pdf/ Final Report.(14.08.2017) – Nazva z ekranu.
14. Fullan, M.G. The limits and the potential of professional development. In T. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. – New York: Teachers College Press, 1995– Pp. 253-267.
15. Grenfell M. European Profile for Language Teacher Education [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/149908.htm/> (14.08.2017) Nazva z ekranu.
16. Hansen H.L. *Disciplines and Interdisciplinarity in Foreign Language Studies/ Hans Lauge Hansen*. – Copenhagen: Museum Tusulanum Press, 2004.-247p.
17. Kılıçkaya, Ferit, Krajka, Jarosław A review of language teacher selection examination and recruitment in Turkey and Poland// *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2013 December, Volume 2 Number 5. – Pp.93-104.
18. Marcela T. Ruiz-Funes *On Teaching Foreign Languages: Linking Theory to Practice*. – Bergin & Garvey: Westport, CT, 2002.-192p.
19. Schauber H. Using the EPOSTL for Dialogic Reflection in EFL Teacher Education // *Gist Education and Learning Research Journal*. – No. 11, (July – December) 2015.– Pp. 118-137.
20. *The Training of Teachers of Foreign Language: Developments in Europe: Revised Report – A Report to the European Commission [Elektronnyy resurs]/Directorate General for education and Culture, 2002 [Michael Kelly, Michael Grenfell, Angela Galagher-Brett at al].* – Rezhym dostupu: http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/executive_summary_full_en.pdf (04.08.17).– Nazva z ekranu.
21. Valeo A, Faez F. Career Development and Professional Attrition of Novice ESL Teachers of Adults// *TESL Canada Journal*, Volume 31, Issue 1, 2013)[Elektronnyy resurs]/ Antonella Valeo, Farahnaz Faez. Career Development and Professional Attrition of Novice ESL Teachers of Adults. – Rezhym dostupu: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1033734.pdf> (12.07.2017). Nazva z ekranu.
22. Vázquez P.Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)[Elektronnyy resurs] / Pavón, Víctor; Ellison, Maria // *L I N G V A R U M A R E N A* – 2013 – Vol.4. Pp. 65-78 – Rezhym dostupu : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12007.pdf> (07.07. 2017) – Nazva z ekranu.
23. Wolff, D. The European Framework for CLIL Teacher Education. *Synergies*, 8: 105-116.) [Elektronnyy resurs] /Dieter Wolff *The European Framework for CLIL Teacher Education: Bergische Universität Wuppertal Fachbereich A, Deutschland, 2012.*– Rezhym dostupu: Deutschland, 2012. – Rezhym dostupu: https://gerflint.fr/Base/Italie8/dieter_wolff.pdf.– (07.07.2017) – Nazva z ekranu.

Отримано редакцією 23.02.2018 р.