

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНИ  
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

**МЕЛЬНИЧУК ОЛЬГА ВАСИЛІВНА**

УДК 378.147:37.011.3-051:811.111(410)(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В  
УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

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

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник Яцишин Наталія Пилипівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

**Хмельницький – 2021**

## АНОТАЦІЯ

*Мельничук О. В.* Система підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії в галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». – Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк; Хмельницький національний університет, Міністерство освіти і науки України, Хмельницький, 2021.

Дослідження присвячене цілісному порівняльно-педагогічному аналізу системи підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії. На основі аналізу наукових здобутків вітчизняних та зарубіжних учених актуалізовано важливість вивчення британського досвіду підготовки викладача англійської мови. В умовах формування загальноєвропейського освітнього простору актуалізується запит на викладача, здатного працювати в різних освітніх системах і культурах. Незважаючи на суттєві відмінності підготовки викладача англійської мови у Великій Британії та Україні (історичні, культурні, наукові, соціальні), функційна подібність систем вищої освіти обох держав дає можливість творчо використати конструктивні ідеї британського досвіду для вдосконалення професійної підготовки викладачів англійської мови в Україні.

Проведений аналіз наукових джерел показав, що британська система вищої освіти має тривалі університетські традиції й раніше багатьох європейських країн усвідомила та здійснила довгий і складний шлях реформ і впровадження інновацій, що має логічний, послідовний, поміркований, поступовий характер. Основними особливостями реформування сучасної вищої освіти у Великій Британії є, з одного боку, спрямованість на інтеграцію до європейського освітнього простору, а з іншого – намагання зберегти баланс між інноваціями та традиціями.

З'ясовано, що система підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії являє собою динамічну неперервну структуру, яка складається з п'яти циклів: початковий (довузівський); перехідний (неповна вища освіта); базовий (вища освіта, здобуття першого наукового ступеня та диплома вчителя), післядипломний (магістерський), післядипломний (докторський).

Встановлено, що структура професійної підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії є багаторівневою (бакалавр, магістр, доктор). На рівні бакалаврату основна увага зосереджена на загальній соціально-гуманітарній підготовці й вивченні фаховоорієнтованих дисциплін. Особливість магістратури полягає в тому, що до неї вступають студенти, які вже мають не тільки вищу освіту, а й практичний досвід роботи викладачем не менше, ніж шість років. В усіх циклах навчання велику цінність має практична підготовка студентів (їй відведено близько третини навчального часу). Загалом, викладач англійської мови повинен мати якнайменше ступінь бакалавра та три роки досвіду роботи в галузі. Для професійної діяльності в коледжі й університеті необхідний ступінь магістра (доктора наук).

Проаналізовано структуру академічних посад в університетах Великої Британії: професор (professor), лектор-доцент (reader), старший лектор (senior lecturer, senior teaching fellow, principal lecturer), лектор (lecturer, teaching fellow), асистент лектора (assistant lecturer, demonstrator, seminar leader, associate lecturer, graduate teaching assistant), запрошений професор (visiting professor). А також почесні звання: почесний професор, почесний доцент, почесний лектор. Виявлено, що існують загальні вимоги щодо обіймання посад викладача англійської мови, проте кожен університет висуває власні критерії. Розглянуто вимоги до посади старшого лектора, лектора-доцента та професора на прикладі університету Варвік (University of Warwick).

Зазначено, що магістерські програми підготовки викладача англійської мови ґрунтуються на положенні, що викладання в університеті – складний,

цілісний процес, який передбачає такі складові: педагогічну компетентність; знання особливостей процесу навчання студентів, колегіальність, розуміння професійних особистих цінностей; усвідомлення науковості викладання та навчання у закладі вищої освіти.

Зазначено, що університети Великої Британії пропонують програми підготовки викладача англійської мови, які ґрунтуються на вимогах професійних стандартів. Питаннями розроблення професійних стандартів займаються Академія вищої освіти (Higher Education Academy – HEA), Асоціація професійного та освітнього розвитку науково-педагогічних працівників (Staff and Educational Development Association – SEDA). Академією вищої освіти було запропоновано й уведено в дію Національну Рамку професійних стандартів для викладачів (National Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education), в тому числі для викладачів англійської мови. У центрі даної Рамки – розуміння особливої природи викладання у вищій школі, повага до автономії навчального закладу, прийняття необхідності підвищувати якість навчання та викладання.

З'ясовано кваліфікаційні вимоги до професійних знань і цінностей викладача згідно з Національною Рамкою професійних стандартів для викладачів (National Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education). Викладачі англійської мови, у процесі своєї професійної діяльності мають послуговуватися такими цінностями: розуміння потреби у досконалості володіння англійською мовою; професіоналізм і етичні норми; ставлення до кожного студента, як до унікальної особистості, зі своїми власними потребами, здібностями, мотивацією та створення для кожного із них рівних умов доступ до навчання та власного розвитку; постійна рефлексія щодо професійної практики, яка є одним із потужних засобів самовдосконалення, пошуку та втілення нових ідей; постійний особистий професійний розвиток та вдосконалення процесів викладання і навчання мови.

Наголошено на тому, що основними сферами (видами) діяльності викладача англійської мови у закладах вищої освіти є: розроблення освітніх програм та планування навчальних заходів; викладання та/або супровід навчання студентів; оцінювання результатів навчання студентів та забезпечення зворотного зв'язку; створення ефективного освітнього середовища, здійснення супроводу навчання студентів; здійснення постійного професійного розвитку з предметів / дисциплін і методики їх викладання, що включає в себе дослідження та оцінювання професійної практики. Важливим нормативно-правовим документом у роботі викладачів англійської мови є Стандарт викладання в університеті (Standards of University Teaching, 2013), в якому представлено стандартизовані описи предметних галузей (subject benchmark statements).

Проаналізовано структуру предметної галузі «Англійська мова» для бакалаврів (bachelor's degrees with honours), яка містить такі компоненти: цілі, опис, завдання; основні принципи; сфера застосування англійської мови; знання з предмету й професійні навички; форми викладання, навчання та оцінювання. Описано три моделі підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії: паралельна, послідовна, альтернативна. Іntenсивно застосовують активні методи навчання, що забезпечують моделювання професійних ситуацій, формування вмінь і навичок вирішення задач, розвивають креативне мислення майбутнього викладача англійської мови.

Зміст освіти спрямований на розвиток професійних компетентностей (професійно-комунікативної, технологічної, адаптивної, дослідницької). Поточний і підсумковий контроль якості професійної підготовки викладача англійської мови здійснюється із залученням стандартів, розроблених агенцією педагогічної освіти (Teacher Training Agency (ТТА)).

Проаналізовано форми професійного розвитку викладача англійської мови (курси та конференції, професійне спілкування, методичні об'єднання та дисциплінарні спільноти, консультації експертів, особисте дослідження,

навчання за допомогою дії, навчання за допомогою викладання, стажування, ведення щоденника молодого викладача) та окреслено вимоги щодо означеного процесу: перебувати в постійному науковому пошуку, оволодівати новими методиками викладання, займатися самоосвітою, вдосконалювати зміст навчального плану, розробляти інноваційні методи тощо.

Запропоновано модель підготовки викладача-дослідника англійської мови в системі вищої освіти Великої Британії, що включає низку взаємопов'язаних компонентів: цінності професії, особистісні та професійні якості, дослідницька позиція, ключові компетентності, дослідницькі вміння (гностичні, конструктивні, прогностичні, рефлексивні, комунікативні, експресивні, сугестивні та ін.), які забезпечують зміст, процес і результат, технології професійної підготовки на основі дослідницької діяльності, валідність результатів дослідження.

Здійснено порівняльно-педагогічний аналіз підготовки майбутніх викладачів англійської мови в університетах Великої Британії та України, виокремлено спільні та відмінні підходи. На підставі аналізу обґрунтовано можливість використання конструктивних ідей британського досвіду для розвитку й удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів англійської мови в Україні. Конструктивні ідеї британського досвіду знайшли відображення у розробленому навчально-методичному забезпеченні.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що: *уперше* у вітчизняній педагогічній науці *виявлено* особливості системи підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії (циклічність, багарівневість, неперервність; стандартизація змісту освіти на засадах компетентнісного підходу; збереження балансу між освітніми інноваціями та традиціями; дослідницько орієнтована підготовка; підтримка професійного розвитку та самоосвіти); *охарактеризовано* зміст та форми підготовки та професійного розвитку викладача англійської мови (курси та конференції, професійне спілкування, методичні об'єднання та дисциплінарні спільноти,

консультації експертів, особисте дослідження, навчання за допомогою дії, навчання за допомогою викладання); *описано* професійну компетентність викладача англійської мови (зміст, складові, критерії, структурні компоненти); *розроблено* компетентнісну модель підготовки викладача-дослідника англійської мови у Великій Британії (зміст, методи навчання, форми організації, компетентності, засади, етапи); *виконано* порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії та України; *обґрунтовано* можливості використання конструктивних ідей британського досвіду для удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів англійської мови в Україні;

– *удосконалено* змістове та науково-методичне забезпечення професійної підготовки викладача англійської мови в Україні з урахуванням особливостей британського досвіду через розкриття особливостей інтеграції методичної та дослідницької діяльності (підготовка викладача-дослідника, самоосвіта, оволодіння новими методиками викладання англійської мови, розвиток рефлексивного мислення, використання проєктів, типологія зв'язків між викладанням та дослідженням, стратегії розвитку зв'язків між викладацькою та дослідницькою діяльністю); *уточнено* змістове наповнення понять «професійна підготовка викладача англійської мови», «професійна компетентність викладача англійської мови»;

- *подальшого розвитку набули* вимоги до професійної діяльності та професійної підготовки викладача англійської мови у британському досвіді; сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти у Великій Британії; методичні підходи до професійної підготовки викладача англійської мови в Україні.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає в розробленні методичних рекомендацій «З досвіду підготовки викладачів іноземної мови до педагогічної діяльності у Великій Британії (методичні рекомендації щодо впровадження у закладах вищої освіти України)» на прикладі Бірмінгемського

університету (Англія), Університету у Кардіффі (Уельс), Університету Стратклайда (Шотландія).

Отримані результати можуть використовуватися в дослідженнях з теорії та історії педагогіки, порівняльної педагогіки, педагогіки вищої школи, при розробленні освітніх програм за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», «Мова і література (англійська)», а також для розробленні спецкурсів і проведення спецсемінірів як у системі підготовки викладачів закладів вищої освіти, так і в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Матеріали дослідження сприятимуть подальшому реформуванню системи вищої педагогічної освіти в Україні, поглибленню змісту підготовки та професійного розвитку викладачів англійської мови, слугуватимуть базою для досліджень з теорії і методики професійної освіти, педагогічної компаративістики, загальної педагогіки.

**Ключові слова:** викладач англійської мови, система вищої освіти, заклад вищої освіти, професійна підготовка, зміст освіти, магістерська програма, компаративний аналіз, професійна компетентність викладача англійської мови, Велика Британія.

### Список публікацій здобувача

#### *Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації*

##### *Публікації у наукових фахових виданнях України*

1. Мельничук, О.В. (2017а) Роль особистісних якостей викладача в педагогічній діяльності. *Збірник наукових праць Педагогічні науки. 2017. Випуск LXXV. том 2.* 150-153 (1 наукометрична база).
2. Мельничук, О.В. (2016а) Професійна компетентність як складова професійної діяльності викладача ВНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти. 2016. № 1.* 25-32.



3. Мельничук, О.В. (2017b) Історичні аспекти становлення та організації вищої педагогічної освіти у Великій Британії. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. №1(4). 22-26.

4. Мельничук, О.В. (2017c) Педагогічні здібності викладача вищого навчального закладу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук.пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту*. 2017. Вип. 17(60). 230- 232.

*Публікації у періодичних виданнях інших держав*

5. Melnychuk, O. (2020b). Requirements for professional teacher training in universities of Great Britain. KELM (Knowledge, Education, Law, Management), №2(30). 160-167 (4 наукометричні бази).

*Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

6. Мельничук, О.В. (2015a). Загальна характеристика системи освіти Великобританії. Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції студентів і аспірантів «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень»: Т.1 – Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2015. – с.283-285.

7. Мельничук, О.В. (2015b) Порівняльний аналіз підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні та Великій Британії. *Методичний вісник науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти, Випуск 4*, Технологічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: Матеріали міжнародної Інтернет-конференції, Миколаїв, 2015. 26-28

8. Мельничук, О.В. (2017d) Професійне становлення особистості викладача вищого навчального закладу. Педагогіка і психологія: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: *Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17-18 березня 2017 р)* / ГО «Інститут інноваційної освіти», Науково-учбовий центр прикладної інформатики НАН України. Одеса: ГО «Інститут інноваційної освіти». 35-37

9. Мельничук, О.В. (2017e) Система професійної підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії. *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст: матеріали міжнародної наукової конференції*. Умань: ВПЦ «Візаві». Ч.2. 51-53.
10. Мельничук, О.В. (2017f) Класифікація методів, форм та прийомів навчання іноземних мов. *International scientific-practical conference "Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology"*: Conference Proceeding. Shumen: Konstantin Preslavsky University of Shumen. 68-70.
11. Melnychuk, O.V. & Yatsyshyn, N.P. (2019) Competence model of university teacher in Great Britain. International scientific and practical conference «*Psychology and pedagogy as sciences of formation and development of modern personality*». Wloclawek, Republic of Poland. 191-195.
12. Мельничук О.В (2018). Підготовка викладачів англійської мови у Великій Британії: порівняльний аналіз. Методичні рекомендації. - Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2018. – 40с.
13. Мельничук, О.В. (2020a). З досвіду підготовки викладачів іноземної мови до педагогічної діяльності у Великій Британії (методичні рекомендації щодо впровадження у закладах вищої освіти України). Луцьк: Вежа-Друк. 32 с.

### Abstract

Melnichuk O.V. English teacher training system in the universities of Great Britain. – Qualifying research work on the rights of manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 "Education / pedagogy" in the specialty 011 "Educational, pedagogical sciences". – Lesya Ukrainka Eastern European National University, Khmelnytskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Khmelnytskyi, 2021.

The study is devoted to a holistic comparative and pedagogical analysis of the English language teacher training system in the universities of Great Britain.

Based on the analysis of scientific achievements of domestic and foreign researchers, the importance of studying the British experience of English language teacher training is actualized. In the conditions of formation of the all-European educational space the demand for the teacher capable to work in various educational systems and cultures is actualized. Despite the significant differences in English teacher training in the UK and Ukraine (historical, cultural, scientific, social), the functional similarity of higher education systems in both countries makes it possible to creatively use the constructive ideas of the British experience to improve English teacher training in Ukraine.

An analysis of scientific sources has shown that the British higher education system has a long university tradition and earlier than many European countries has realized and implemented a long and complex path of reform and innovation, which is logical, consistent, moderate, and gradual in its nature. The main features of the reform of modern higher education in the UK are, on the one hand, the focus on integration into the European educational space, and on the other - the attempt to maintain a balance between innovation and tradition.

It was found that the English language teacher training system in British universities is a dynamic continuous structure consisting of five cycles: primary (pre-university); transitional (incomplete higher education); basic (higher education, obtaining the first scientific degree and teacher's diploma), postgraduate (master's), postgraduate (doctoral).

It is established that the structure of professional training of English teachers in the universities of Great Britain is multilevel (bachelor, master, doctor). At the bachelor's level, the main focus is on general socio-humanitarian training and the study of professionally oriented disciplines. The peculiarity of the master's degree is that it is entered by students who already have not only higher education, but also practical experience as a teacher for at least six years. In all cycles of study of great

value is the practical training of students (it is allocated about a third of the study time). In general, an English teacher must have at least a bachelor's degree and three years of experience in the field. For professional activity in college and university the degree of the master (doctor of sciences (Ph.D.)) is necessary.

The structure of academic positions in British universities is analyzed: professor, reader, senior lecturer (senior teaching fellow, principal lecturer), lecturer (teaching fellow), assistant lecturer (demonstrator, seminar leader, associate lecturer, graduate teaching assistant), visiting professor. And also, honorary titles: honorary professor, honorary associate professor, honorary lecturer. It was found that there are general requirements for holding the position of English language teacher, but each university has its own criteria. The requirements for the position of senior lecturer, lecturer-associate professor and professor on the example of the University of Warwick are considered.

It is noted that master's programs of English teacher training are based on the position that teaching in the university is a complex, holistic process, which includes the following components: pedagogical competence; knowledge of the peculiarities of the student learning process, collegiality, understanding of professional personal values; awareness of the scientific nature of teaching and learning in higher educational facility. It is noted that the universities of Great Britain offer English teacher training programs based on professional standards. The following institutions deal with the development of professional standards: Higher Education Academy (HEA), Staff and Educational Development Association (SEDA). Higher Education Academy has proposed and implemented National Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education, including 3 for English language teachers. At the heart of this Framework is an understanding of the special nature of higher education, respect for the autonomy of the institution, acceptance of the need to improve the quality of teaching and learning.

The qualification requirements to the professional knowledge and values of the teacher according to the National Professional Standards Framework for Teaching

and Supporting Learning in Higher Education have been clarified. Teachers of English, in the process of their professional activity should use the following values: understanding the need for perfection in English; professionalism and ethical norms; attitude to each student as to a unique individual, with their own needs, abilities, motivation and creating for each of them equal conditions of access to learning and personal development; constant reflection on professional practice, which is one of the powerful means of self-improvement, search and implementation of new ideas; constant personal professional development and improvement of language teaching and learning processes.

It is emphasized that the main areas (types) of English language teacher activities in higher education institutions are: development of educational programs and planning of educational activities; teaching and / or supporting student learning; evaluating student learning outcomes and providing feedback; creation of an effective educational environment, support of students' education; implementation of continuous professional development in subjects / disciplines and methods of their teaching, which includes research and evaluation of professional practice. An important legal document in the work of English teachers is the Standards of University Teaching (2013), which presents standardized subject benchmark statements.

The structure of the subject area "English language" for bachelors (bachelor's degrees with honours), is analyzed, and it contains the following components: goals, description, tasks; basic principles; scope of application of English language; subject knowledge and professional skills; forms of teaching, learning and assessment. Three models of English teacher training in the universities of Great Britain are described: parallel, sequential, and alternative. There are intensively used active teaching methods that provide modeling of professional situations, the formation of skills and abilities to solve problems, develop creative thinking of the future English teacher.

The content of education is aimed at the development of professional competencies (professional-communicative, technological, adaptive, research).

Current and final quality control of English teacher professional training is carried out with the involvement of standards developed by the Teacher Training Agency (TTA).

Forms of professional development of an English teacher are analyzed (courses and conferences, professional communication, methodological associations and disciplinary communities, expert consultations, personal research, learning by doing, learning by teaching, internships, keeping a diary of a young teacher) and the requirements for of this process are outlined: to be in constant scientific search, to master new teaching methods, to engage in self-education, to improve the content of the curriculum, to develop innovative methods, etc.

A model of English language teacher training in the higher education system of Great Britain is proposed, it includes a number of interrelated components: professional values, personal and professional qualities, research position, key competencies, research skills (gnostic, constructive, prognostic, reflective, communicative, expressive, suggestive, etc.), which provide the content, process and result, technologies of professional training on the basis of research activity, and validity of research results.

A comparative and pedagogical analysis of the training of future English teachers in the universities of Great Britain and Ukraine is carried out, common and different approaches are singled out. Based on the analysis, the possibilities of using constructive ideas of the British experience for the development and improvement of professional training of future English teachers in Ukraine are substantiated. Constructive ideas of the British experience were reflected in the developed educational and methodical support.

**The scientific novelty of the obtained results** is that *for the first time* in domestic pedagogical science the peculiarities of the English language teacher training system in British universities *are revealed* (cyclicality, multilevelness, continuity; standardization of educational content on the basis of competence approach; maintaining a balance between educational innovations and 5 traditions;

research-oriented training; support for professional development and self-education); the content and forms of training and professional development of English language teachers *are characterized* (courses and conferences, professional communication, methodological associations and disciplinary communities, expert consultations, personal research, learning by doing, learning by teaching); the professional competence of an English teacher *is described* (content, components, criteria, structural components); a competency model for training a teacher-researcher of English in the UK *is developed* (content, teaching methods, forms of organization, competencies, principles, stages); a comparative and pedagogical analysis of the professional training of an English teacher at the universities of Great Britain and Ukraine *was performed*; the possibilities of using constructive ideas of the British experience for the improvement of professional training of future English teachers in Ukraine *are substantiated*.

There was improved semantic and scientific-methodological support of English teacher training in Ukraine taking into account the peculiarities of the British experience through the disclosure of the integration of methodological and research activities (training of teacher-researcher, self-education, mastering new methods of teaching English, development of reflective thinking, use of projects, links between teaching and research, strategies for developing links between teaching and research activities); the content of the concepts "professional training of an English teacher", "professional competence of an English teacher" has been clarified; requirements for the professional activity and professional training of an English teacher in the British experience have been further developed; current trends in the development of the higher education system in the UK; methodical approaches to professional training of an English teacher in Ukraine *acquired further development*.

**The practical significance of the results of the research** is to develop guidelines "From the experience of training foreign language teachers to to pedagogical activity in Great Britain (guidelines for implementation in higher education institutions of Ukraine)", in particular, the experience of training foreign

language teachers in Great Britain in in master's and doctoral studies on the example of the University of Birmingham (England), the University of Cardiff (Wales), the University of Strathclyde (Scotland).

The obtained results can be used in research on the theory and history of pedagogy, comparative pedagogy, higher school pedagogy, in the development of educational programs in "High School Pedagogy", "Language and Literature (English)", as well as for the development of special courses and special seminars both in the system of training teachers of higher education institutions and in the system of professional development of teachers. The research materials will contribute to further reforming the system of higher pedagogical education in Ukraine, deepening the content of training and professional development of English teachers, will serve as a basis for research on the theory and methods of vocational education, pedagogical comparative studies, general pedagogy.

**Key words:** English teacher, higher education system, higher education institution, professional training, content of education, master's program, comparative analysis, professional competence of an English teacher, Great Britain.

### **List of author's publications**

*The papers published in the scientific professional editions of Ukraine*

1. Melnychuk, O., (2017a) The role of the teacher personality in the teaching activity. *Pedagogical sciences*. 150-153.
2. Melnychuk, O. (2016) Professional competence as a component of higher school teacher's professional activity.. *Pedagogics and psychology of professional education*. 2016. № 1. 25-32.
3. Melnychuk, O. (2017b) Historical aspects of development and organization of higher education in Great Britain. *Pedagogical journal Volyn. №1(4)*. 22-26.
4. Melnychuk, O. (2017c) Pedagogical skills of a teacher in higher educational establishment. *Update the content, forms and methods of teaching and education in educational institutions Bun*. 17(60). 230- 232.



*Publications in the international scientific editions*

5. Melnychuk, O. (2020b). Requirements for professional teacher training in universities of Great Britain. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, №2(30). 160-167.

*Publications confirming the approbation of the thesis materials*

6. Melnychuk, O. (2015a). General characteristics of the British education system. *Young science of Volyn: priorities and prospects of research*. №1. 283-285.

7. Melnychuk, O. (2015b) Comparative analysis of future primary school teacher training in Ukraine and Great Britain. *Technological aspects of professional training of future primary school teachers*. 26-28

8. Melnychuk, O. (2017d) Professional development of the personality of a teacher of a higher educational institution. *Pedagogy and psychology: modern methods and innovations, experience of practical application*. 35-37

9. Melnychuk, O. (2017e) The system of professional training of foreign language teachers in the United Kingdom. *Transformations in Ukrainian education and research: a global context. Part 2*. 51-53.

10. Melnychuk, O. (2017f) Classification of methods, forms and techniques of teaching foreign languages. *International scientific-practical conference "Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology"*: Conference Proceeding. Shumen: Konstantin Preslavsky University of Shumen. 68-70.

11. Melnychuk, O.V. & Yatsyshyn, N.P. (2019) Competence model of university teacher in Great Britain. International scientific and practical conference «*Psychology and pedagogy as sciences of formation and development of modern personality*». Wloclawek, Republic of Poland. 191-195.

12. Melnychuk, O. (2018). English teacher training in Great Britain: a comparative analysis. Method. recommendations. 40.

13. Мельничук, О.В. (2020а). From the experience of training foreign language teachers for teaching in the UK (method. recommendations for implementation in higher education institutions of Ukraine). 32.

## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	20
ВСТУП.....	21
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ.....	31
1.1. Професійна підготовка викладача англійської мови у психолого- педагогічних дослідженнях.....	31
1.2. Система вимог до професійної підготовки викладача англійської мови в університетах у контексті неперервної освіти Великої Британії.....	48
Висновки до першого розділу.....	78
Розділ 2. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	82
2.1. Професійна компетентність викладача англійської мови у Великій Британії.....	82
2.2. Підготовка учителя англійської мови як базовий етап формування професійної компетентності викладача англійської мови в університетах Великої Британії.....	102
2.3. Інтеграція методичної та дослідницької роботи у професійній підготовці викладача англійської мови.....	113
2.4. Форми, методи і технології навчання викладача англійської мови в університетах Великої Британії.....	130
2.5. Особливості підвищення кваліфікації та професійного розвитку викладача англійської мови у британському досвіді.....	145
Висновки до другого розділу.....	154

РОЗДІЛ 3. ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ВІТЧИЗНЯНУ	СИСТЕМУ	ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	156
3.1. Порівняльний аналіз підготовки викладача англійської мови у Великій Британії та Україні.....			156
3.2. Методичні рекомендації щодо використання конструктивних ідей британського досвіду підготовки викладача англійської мови у системі вищої педагогічної освіти України.....			181
Висновки до третього розділу.....			186
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....			188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....			194
ДОДАТКИ.....			218

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

CRAC – Careers Research and Advisory Centre

CPD – Continuing Professional Development

DfES - Department for Education and Skills

FDTL – Fund for the Development of Teaching and Learning

FHEQ – the Frameworks for Higher Education Qualifications

FQHEIS - The Framework for Qualifications of Higher Education Institutions in Scotland

HEA – Higher Education Academy

HEFCE – the Higher Education Funding Council for England

HESDA – Higher Education Staff Development Agency

ILTHE – Institute for Learning and Teaching in Higher Education

LTSN – Learning and Teaching Support Network

NATFHE – National Association for Teachers in Further and Higher Education

PSRB - Professional, Statutory and Regulatory Bodies

OfSTED – Office for Standards in Education

QAA – the Quality Assurance Agency

SCED – the Standing Conference on Educational Development

SCQF – Scottish Credit and Qualifications Framework

SEDA – Staff and Educational Development Association

SRHE – the Staff Development Group of the Society for Research into Higher Education

TTA – Teacher Training Agency

TQEC – Teaching Quality Enhancement Committee

UCoSDA – Universities and Colleges Staff Development Agency

QCA – The Qualifications and Curriculum Authority

QTS – Qualified Teacher Status

ЗВО - заклад вищої освіти

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Освіта, як свідчить історія розвитку суспільства, є однією із пріоритетних цінностей, які забезпечують його прогрес. Вона сьогодні розглядається як одна з основних цінностей, без яких неможливий подальший розвиток суспільства. Освіта має практичну значущість для всіх сфер життєдіяльності людини – від засвоєння зразків культури до професійного використання в різних формах праці. Освіта і професійна підготовка - фундамент людського розвитку та прогресу суспільства.

Рубіж XX – XXI століття – час фантастично швидкої трансформації всієї світової, регіональних та національних систем вищої освіти. Система вищої освіти в сучасних умовах є важливим напрямом оптимізації підготовки нової генерації фахівців, максимального задоволення освітніх потреб особистості та суспільства в цілому, диференціації професійної підготовки, плідна співпраця в міжнародному освітньому колі. Вища освіта, як система освіти, передбачає забезпечення фундаментальної, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного процесу, формування інтелектуального потенціалу суспільства.

Основною домінантою в сучасній вітчизняній педагогічній освіті є безперервний розвиток, входження в глобальний світовий простір, подолання всіх історично складених деформацій, а також новітнє бачення нинішньої української молоді.

Для входження України в терени Європейського та світового простору гострою та актуальною залишається проблема, що стосується освітньої реформи та подальшої активної участі в міжнародному співробітництві. Сьогодні здійснюється співпраця з багатьма міжнародними організаціями та фондами. Багато українців здобувають вищу освіту за кордоном. У вищих навчальних закладах України, відповідно, навчається іноземна молодь.

Необхідно не відставати від провідних розвинених освітніх країн, перейняти знання та досвід країн, що успішно подолали освітні реформи.

Початок третього тисячоліття відзначився поглибленням та прискоренням загальносвітових, соціально-економічних, політичних, соціокультурних процесів, які є визначальними для розвитку людства на сучасному етапі життєдіяльності. Глобальні суспільні зрушення мають систематичний, швидкий і незворотний характер. Вони зумовлені науково-технічним прогресом, швидкою інформатизацією та комп'ютеризацією, демократизацією суспільного життя. Найбільш відповідальною в цих умовах є роль освіти. Саме завдяки освіті відбувається безпосередній та найбільший вплив на особистість і суспільство. Тому у світлі цих подій перед педагогічною освітою України постали нові завдання, які потребують нові підходи до підготовки фахівця, здатного до креативної діяльності, відповідного реагування на вимоги часу, поглиблення і вдосконалення професійних компетенцій тощо.

Державні документи з питань освіти (Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція педагогічної освіти, Державна програма “Вчитель” та інші), обґрунтовуючи головні цілі і принципи реформування української системи освіти, найважливішим стратегічним завданням визначають її інтеграцію в світовий і європейський культурно-освітній простір, що актуалізує дослідження, аналіз та вивчення світового й європейського передового педагогічного досвіду щодо реформування національних систем освіти розвинених країн Європи і світу, їх забезпечення висококваліфікованими педагогічними кадрами та підвищення конкурентоспроможності країн на світовому ринку завдяки поліпшенню якості освітніх послуг.

Завдання щодо необхідності постійного професійного розвитку вчителів відображено в законах України «Про освіту», « про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття», «Концепції

педагогічної освіти». Проблема викладача – його професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального обличчя – одна з найактуальніших у педагогіці й філософії освіти. І це зрозуміло. Адже саме від викладача, його особистісних характеристик залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів як у процесі навчання.

Швидкі зміни у всіх сферах життєдіяльності держави потребують конкурентно спроможного, креативного фахівця, професійну підготовку якого забезпечують висококваліфіковані викладачі вищого навчального закладу, що визначає проблему професійного зростання викладачів. Підвищення інтересу до проблем професійного розвитку викладачів вищих навчальних закладів спостерігається в багатьох країнах світу, в тому числі і в Україні.

З підписанням Україною Болонської декларації підвищуються вимоги до викладачів вищої школи. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України “Про вищу освіту”, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейській освітній простір, Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні, Наказі Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року” відбита важливість переходу до нового підходу підготовки та професійного розвитку викладачів вищої школи, який би враховував усі сучасні вимоги суспільства. Головною умовою ефективності його діяльності розглядається освіта впродовж усього життя, неперервний професійний розвиток, здатність до самовдосконалення.

Від національних та наднаціональних університетів чекають великих і серйозних результатів. За умов перетворення університету у відкриту навколишньому світу систему з викладачем пов’язуються нові надії та сподівання з боку різних груп населення, включаючи, в першу чергу, молодь. Про це свідчать важливі документи міжнародних організацій, присвячені викладачу, його функціям, ролі і статусу в сучасному технологічно-

інформаційному суспільстві. Зішлемося на доповідь Міжнародної комісії з освіти XXI століття з красномовною назвою "Освіта як прихований скарб" (1996), Всесвітню доповідь з освіти 1998 року "Вчителі і навчання у світі, що змінюється" (1998), Маніфест Європейської Ради "На шляху до Європи Знань" (1997), спільну доповідь ЮНЕСКО і Міжнародної Організації Праці "Навчання упродовж життя в XXI столітті: зміна ролей педагогічного персоналу" (2000), Education at a glance 2011: OECD Indicators, Національну доктрину розвитку освіти, Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні та інші.

Слід відзначити, що проблема професійного розвитку викладача вищої школи актуальна не лише для України. До її розв'язання прагнуть майже всі країни світу, бо інтенсивні зміни, що відбуваються в соціально-політичному й економічному житті тієї чи іншої країни, вимагають нового професійного мислення, культури спілкування, педагогічної майстерності тощо. Не випадково вчені наполегливо наголошують на тому, що у викладача вищої школи повинна бути сформована так звана функція "подвійного випередження" (В. Юрасов).

В умовах формування загальноєвропейського освітнього простору актуалізується запит на викладача, здатного працювати в різних освітніх системах. Активні процеси децентралізації управління освітою, започаткування нових взаємин між державою, громадянським суспільством і освітніми громадами у кожній європейській країні наприкінці XX століття висунули проблему підготовки викладача, який розширює свою ідентичність від місцевого до національного і європейського рівнів.

У сучасній вітчизняній педагогічній науці детально розглядалися проблеми зарубіжної педагогіки. Так, зокрема вивчалися такі питання, як розвиток педагогічної освіти (Т. Кошманова, Н. Гольцова, Л. Талалова, О. Локшина, А. Парінов); методологічні проблеми вищої педагогічної освіти за рубежом (Л. Пуховська), тенденції, особливості, зміст професійної підготовки



фахівців у зарубіжних країнах (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Г. Воронка, Т. Десятов, Н. Муқан, О. Огієнко, А. Парінов, В. Третько, К. Скиба); професійна майстерність учителів (Ю. Кіщенко, С. Синенько, Р. Роман).

Українські вчені значну увагу приділяють проблемам підготовки та професійного розвитку викладачів вищих навчальних закладів. Так, досліджуються проблеми особистості викладача вищої школи та його педагогічної діяльності (В. Євстратов, М. Євтух, І. Ісаєв, М. Красовицький); розглядаються різні аспекти його діяльності: шляхи адаптації, формування професійно-педагогічної культури та майстерності (А. Алексюк, І. Бех, Є. Барбіна, В. Гриньова, Н. Гузій, М. Євтух, І. Ісаєв, С. Золотухіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Лебедик, В. Микитюк, Л. Нечепоренко, А. Нісімчук, І. Підласий, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Степанко, О. Сухомлинська, А. Сущенко, Т. Сущенко, І. Чернокозов та ін.), питання мотивації та оцінки діяльності педагогів (Г. Скок), особливості професійної підготовки майбутнього викладача (Р. Серьожнікова) і взаємовідносин викладача і студентів (А. Бойко, О. Дубасенюк, Б. Житник, О. Ковальов, У. Панчук, В. Сухомлинський, І. Тимченко); удосконалення його професійної компетентності (В. Лозова, Є. Павлютенков); успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу (Н. Лосєва, В. Коновалова).

До скарбниці передової педагогічної теорії і практики увійшли філософсько-педагогічні, теоретичні і методичні ідеї, концепції, міркування чисельних представників філософії та педагогіки Великої Британії, таких як Ансельм Кентерберійський, Уільям Оккам, Іоанн Дунс Скот, Р. Ашам, Т. Еліот, У. Гросін, Т. Лінакр, Дж. Колет, Т. Мор, Ф. Бекон, Дж. Беллерс, Дж. Локк, Г. Болінгброк, А. Шефтсбері, А. Поуп, Т. Пейн, Дж. Толанд, Ф. Хатчинсон, Дж. Мільтон, Е. Гіббон, Д. Едісон, Дж. Мессі, Ф. Честерфілд, Д. Прістлі, Д. Гартлі, А. Коллінз, Т. Арнолд, С. Редді, Ф. Фаррар, Дж. С. Мілль, Г. Спенсер, Р. Оуен, О. Бейн, Дж. Адамс, Ф. Бартлет, Г. Армстронг, К. Корбан, Д. Томсон, Б. Саймон, Р. Колтон, Х. Арчер, Г. Еліот, Д. Харвей, М. Нейш, Д. Уокер, З. Купер,

В. Тегг, Б. Перрі, В. Стівенс, Дж. Блендфорд, П. Еббс, Р. Скратон, А. Арнольд, Л. Рейд, Р. Гібсон, Д. Бест, У. Тейлор та ін. Педагогічні ідеї та практична діяльність британських освітян С. Маклюра, М.Нейша, У. Тейлора, Дж. Сайта, Т. Аткинсона, А. Мура, С. Гейфорда, Е. Уїлсона, М. Хоуллі, С. Маклафліна 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.

В Україні також проводилися дослідження підготовки та професійного розвитку вчителів як у Великій Британії, так і в Україні. Дисертаційні дослідження Ю. Алфьорова, Т. Андрєєвої, О. Леонтієвої, А. Парінова, Д. Сабірової, Н. Яцишин присвячені аналізу підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії та Україні у різні історичні періоди. В даних роботах знаходимо і розділи, присвячені компаративістським проблемам взаємодії двох освітніх систем.

На думку європейських дослідників, підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації дозволяє вирішувати завдання збереження і розвитку інтелектуального, культурного і духовного потенціалу країни, забезпечує спадкоємність традицій культурної спадщини, наукових ідей.

Вивчення та правильний аналіз теорії та практики світової педагогічної спадщини має вагоме науково-практичне значення, оскільки допомагає глибше зрозуміти діалектику загальних закономірностей і конкретних особливостей розвитку педагогічного процесу та його основних тенденцій. Незважаючи на суттєві відмінності підготовки викладачів у Великій Британії та Україні (історичні, культурні, наукові, соціальні), функціональна спільність систем вищої освіти обох держав дає можливість творчо використати досвід підготовки викладачів Великої Британії, а також сприяє вдосконаленню і покращенню університетської системи в Україні загалом.

Враховуючи ці обставини, ми обрали темою дисертаційного дослідження **«Система підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Компетентнісна модель фахівця» (номер державної реєстрації 0119U001797). Тема дисертації затверджена рішенням Вченої ради Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 2 від 25.02.2016р.)

**Об'єкт дослідження** - професійна підготовка викладача в університетах Великої Британії

**Предмет дослідження** – дидактичні засади підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії

**Мета дослідження** полягає у виявленні особливостей підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії та обґрунтуванні можливостей використання конструктивних ідей британського досвіду в Україні.

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

- 1) дослідити проблему підготовки викладача англійської мови у педагогічній теорії і практиці;
- 2) схарактеризувати вимоги до професійної компетентності викладача англійської мови та до його підготовки в університетах Великої Британії;
- 3) розкрити дидактичні особливості підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії; розробити компетентнісну модель підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії;
- 4) з'ясувати специфіку підвищення кваліфікації та професійного розвитку викладача англійської мови у британському досвіді;
- 5) виконати порівняльно-педагогічний аналіз підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії та України;

обґрунтувати можливості використання конструктивних ідей британського досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що: *уперше* у вітчизняній педагогічній науці *виявлено* особливості системи підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії (циклічність, багарівневність, неперервність; стандартизація змісту освіти на засадах компетентнісного підходу; збереження балансу між освітніми інноваціями та традиціями; дослідницько орієнтована підготовка; підтримка професійного розвитку та самоосвіти); *охарактеризовано* зміст та форми підготовки та професійного розвитку викладача англійської мови (курси та конференції, професійне спілкування, методичні об'єднання та дисциплінарні спільноти, консультації експертів, особисте дослідження, навчання за допомогою дії, навчання за допомогою викладання); *описано* професійну компетентність викладача англійської мови (зміст, складові, критерії, структурні компоненти); *розроблено* компетентнісну модель підготовки викладача-дослідника англійської мови у Великій Британії (зміст, методи навчання, форми організації, компетентності, засади, етапи); *виконано* порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії та України; *обґрунтовано* можливості використання конструктивних ідей британського досвіду для удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів англійської мови в Україні;

– *удосконалено* змістове та науково-методичне забезпечення професійної підготовки викладача англійської мови в Україні з урахуванням особливостей британського досвіду через розкриття особливостей інтеграції методичної та дослідницької діяльності (підготовка викладача-дослідника, самоосвіта, оволодіння новими методиками викладання англійської мови, розвиток рефлексивного мислення, використання проєктів, типологія зв'язків між викладанням та дослідженням, стратегії розвитку зв'язків між викладацькою та дослідницькою діяльністю); *уточнено* змістове наповнення понять

«професійна підготовка викладача англійської мови», «професійна компетентність викладача англійської мови»;

- *подальшого розвитку набули* вимоги до професійної діяльності та професійної підготовки викладача англійської мови у британському досвіді; сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти у Великій Британії; методичні підходи до професійної підготовки викладача англійської мови в Україні.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає в розробленні методичних рекомендацій «З досвіду підготовки викладачів іноземної мови до педагогічної діяльності у Великій Британії (методичні рекомендації щодо впровадження у закладах вищої освіти України)» на прикладі Бірмінгемського університету (Англія), Університету у Кардіффі (Уельс), Університету Стратклайда (Шотландія). Отримані результати можуть використовуватися в дослідженнях з теорії та історії педагогіки, порівняльної педагогіки, педагогіки вищої школи, при розробленні освітніх програм за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», «Мова і література (англійська)», а також у розробленні спецкурсів і проведенні спецсеминарів як у системі підготовки викладачів закладів вищої освіти, так і в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Матеріали дослідження сприятимуть подальшому реформуванню системи вищої педагогічної освіти в Україні, поглибленню змісту підготовки та професійного розвитку викладачів англійської мови, слугуватимуть базою для досліджень з теорії і методики професійної освіти, педагогічної компаративістики, загальної педагогіки.

**Результати дослідження впроваджено** в навчальний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського ( довідка №06/27.1 від 03.06.2020), Харківської гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 01-13/418/1 від 17.08.2020), Національного університету «Острозька академія» (довідка №300 від 05.11.2020), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка №03-28/04/3084 від 27.11.2020).

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати дослідження обговорено на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень», (Луцьк, 2015); «Технологічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи» (Миколаїв, 2015); «Педагогіка і психологія: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (Одеса, 2017); «Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст: матеріали міжнародної наукової конференції» (Умань, 2017); «Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology» (Shumen, Bulgaria, 2017); «Psychology and pedagogy as sciences of formation and development of modern personality» (Wloclawek, Republic of Poland, 2019).

**Публікації.** Основні наукові результати дослідження висвітлено в 13 публікаціях, з них: 12 одноосібних, 1 – у співавторстві. До цих публікацій належать: 2 методичні рекомендації; 4 статті у виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України; 1 публікація у міжнародному виданні; 6 опублікованих праць, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації.

**Особистий внесок здобувача.** У статті (Melnychuk & Yatsyshyn, 2019), опублікованій у співавторстві з Н. Яцишин. Дисертанткою виокремлено прогресивні ідеї досвіду професійної підготовки викладачів англійської мови у Великій Британії для вдосконалення змісту фахової підготовки майбутніх викладачів України. Ідеї співавтора у роботі не використано.'

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається з анотації українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (234 найменувань, з них – 127 іноземною мовою), 15 додатків. Ілюстрований матеріал подано у 14 таблицях, на 2 рисунках. Загальний обсяг дисертації становить 240 сторінок, з них 194 сторінок основного тексту.

## РОЗДІЛ 1

### ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ

У першому розділі описано професійну підготовку викладача англійської мови у психолого-педагогічних дослідженнях і вимоги до професійної підготовки викладача англійської мови в університетах у контексті неперервної освіти Великої Британії

#### **1.1. Професійна підготовка викладача англійської мови у психолого-педагогічних дослідженнях**

На сучасному етапі розвитку суспільства зміни в соціально-економічному й культурному житті України зумовлюють необхідність модернізації вітчизняної освіти та її адекватної організації з огляду на світові тенденції й вимоги ринку праці. Проблема підготовки вчителя нового типу постає найважливішим чинником успішного входження України до європейського і світового освітнього простору. Актуальною вимогою сучасності є не лише оволодіння іноземною мовою, а й засвоєння її соціокультурного змісту, прилучення до іншої культури і, як наслідок, навчання міжкультурної комунікації.

Нормативні документи, які окреслюють пріоритети розвитку системи підготовки вчителів іноземної мови (у тому числі англійської) в Україні вважаємо такі: Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014); «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013); «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції у Європейський освітній простір» (2004); «Національна доктрина розвитку освіти» (2002), «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 роки» (2014), «Концепція розвитку педагогічної освіти» (2018),

«Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013), «Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. Проєкт МОН» (2019), «Концепція популяризації України у світі та просування інтересів України у світовому інформаційному просторі» (2016) та ін. У документах зазначено, що опанування іноземних мов відкриває можливості для професійної мобільності, працевлаштування, освіти й доступу до інформації, слугує джерелом взаємного збагачення, взаєморозуміння та співробітництва.

Сучасна модель підготовки майбутнього викладача англійської мови розвивається як результат науково-практичного пошуку, у процесі якого вивчають, аналізують та впроваджують як вітчизняний, так і закордонний досвід. З огляду на те, що високорозвинені країни мають понад столітні освітні традиції у сфері професійної підготовки майбутніх викладачів англійської мови, систему підготовки фахівців саме у цих країнах обрано для вивчення. Наукове зацікавлення для вивчення професійної підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії як батьківщини цінного історичного досвіду підготовки вчителів і сучасних інноваційних пошуків. Система вищої освіти цієї має глибокі історичні корені, отримала світове визнання за високі якісні показники, забезпечує соціальну та економічну стабільність держави, гармонійно поєднує національні традиції і світові освітні тенденції. Творче вивчення, об'єктивний аналіз та відповідна оцінка здобутків британського досвіду сприятимуть збагаченню вітчизняної педагогічної науки новими ідеями щодо удосконалення законодавчо-нормативної, структурно-змістової та процесуальної складових професійної підготовки викладачів англійської мови.

Також, важливість британського досвіду підготовки викладачів англійської мови зумовлена тісними партнерськими зв'язками Міністерства освіти й науки України та головним представником Великої Британії в Україні з питань освітньої, наукової та культурної співпраці — Британською Радою. Так, у січні 2020 року сторонами було підписаний Меморандум про



співробітництво, в якому визначено пріоритети про співпрацю до 2024 р. Серед яких пріоритетними стали питання щодо викладання і вивчення англійської мови, вдосконалення підготовки вчителів англійської мови у вишах, розробка національних професійних стандартів для вчителів іноземної мови та систем оцінювання рівня володіння англійською мовою серед учнів та студентів згідно з рекомендаціями Ради Європи.

Відповідно до визначеними нами завданнями, їх актуальності, вихідними поняттями дослідження є «система вищої освіти», «викладач англійської мови», «професійна підготовка», «професійна компетентність», «магістерська програма», «стандарти вищої освіти». На наш погляд, названі вище основні поняття вимагають аналізу в психолого-педагогічних дослідженнях для визначення стану досліджуваності зазначеної теми.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемі професійної підготовки фахівців в системі вищої освіти приділяється значна увага, зокрема таким аспектам, як: філософія сучасної освіти (В. Андрущенко, В. Кремень); теоретико-методологічні засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, С. Сисоєва); розвиток вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів (К. Балабанов, Т. Десятов, В. Луговий); педагогічні засади організації освітнього процесу у закладах вищої освіти (А. Алексюк, М. Євтух, П. Сікорський); формування організаційно-педагогічних моделей сучасної університетської освіти (О. Глузман, О. Мещанінов); розроблення та впровадження сучасних інформаційних технологій у процес професійної підготовки фахівців (В. Биков, Р. Гуревич, Т. Коваль, М. Жалдак); особливості підготовки фахівців із вищою освітою у зарубіжних країнах (Н. Бідюк, Я. Бельмаз, Н. Мукан, Т. Кошманова, О. Огієнко, Л. Пуховська, В. Третько та ін.).

Проблему становлення та розвитку системи вищої освіти Великої Британії досліджували такі вчені як Р. Андерсон (у контексті аналізу історії й сучасного стану британських університетів), М. Тайт (у контексті дослідження

розвитку системи вищої освіти Великої Британії), Ш. Ротблатт (у контексті виокремлення та аналізу сучасних університетів Великої Британії), П. Скотт (у контексті дослідження перспективи ідеї університету Великої Британії в XXI столітті), Т. Нібом (у контексті аналітичного огляду спадщини В. Гумбольдта в розрізі історії, сучасного стану та перспектив європейських університетів), Т.Пітсч (у контексті дослідження розвитку академічної спільноти університетів Великої Британії в різні історичні періоди) та інші.

Дослідженню сучасної історії вищої школи Великої Британії присвячені роботи таких зарубіжних дослідників як Б.Солтер, Т.Теппер, Р. Бердал, П. Гозден, Х. Дент, Р. Лоув, Е. Хелсі, І. Хатчисон, Дж.Хагрівс, Е.Форбс, Дж. Карсвелл, У. Стюарт, Н. Аннан, М. Шетток, Е. Семпсон, Р. Браун, Х. Карасо та інших.

Питання професійної діяльності досліджували вітчизняні і зарубіжні науковці: А. Жалінський (в контексті визначення поняття, сутності, структурних елементів професійної діяльності), І. Бех (визначення особистості професіонала в контексті здійснення нею професійної діяльності), Є. Климов, А. Маркова, Є. Трифонов, Г. Суходольський, Дж. Річардс, Д. Раймонд (проблема професіоналізації).

Розвиток мовної освіти у Великій Британії зумовлено її статусом як однієї з провідних і високорозвинених країн світу, як країни із загальновизнаними традиціями і високоякісними показниками у галузі освіти, а також широким визнанням ідей учених британської школи мовної освіти (Ф. Бенкса (Banks F., 2003), Н. Бернарда (Barnard H.C.,1949), Р. Брауна (Brown Roger, 2004), А. Макфі (McPhee A.D. , 2003), В. Холстеда (Halstead V., 2003) тощо), дієвість яких доведена у практичній реалізації навчання мов багатьох країн світу. До того ж вивчення досвіду окремих європейських країн розкриває взаємовплив національних та європейських освітніх процесів, пропонує важливий орієнтир і джерело корегування освітньої політики, що обґрунтовує доцільність такого вибору.

Для підтвердження актуальності професійної підготовки викладачів з англійської мови нами було проаналізовано праці вітчизняних і закордонних науковців, які висвітлюють різні аспекти даної проблеми. В останнє десятиріччя сформувалися нові напрями досліджень, пов'язані з історією й сучасними трансформаційними змінами в різних галузях системи освіти Великої Британії, а саме: розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії (Н. Бідюк); теорія і практика навчання студентів у педагогічних коледжах Англії в 70 – 80 роках ХХ ст. (О. Леонт'єва), напрями сучасного реформування вищої педагогічної освіти в Англії у 80 – 90 роках ХХ ст. (А. Парінов); професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії в 90 роках ХХ ст. (Н. Яцишин); неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл (Н. Мукан); формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу (Ю. Кіщенко); стандартизація професійної підготовки вчителів Англії й Уельсу (Н. Авшенюк); розвиток мовної освіти в середніх і вищих навчальних закладах (О. Кузнецова); підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії (В. Базуріна).

Зокрема Л. Пуховська (1998) зосереджує свою увагу на системі підготовки вчителів у Європейських країнах, сучасних підходах до професіоналізму, питанню підвищення професійної компетентності та ін.

Н. Яцишин (1998) розглядає підготовку вчителя у Великій Британії. Дослідниця аналізує професійно-педагогічну підготовку британських вчителів, історичні традиції педагогічної освіти Великої Британії, зміст і основні напрямки державного регулювання процесу підготовки вчителів, діяльність освітніх закладів і установ по підготовці педагогічних кадрів, основний зміст інноваційних форм британської освіти;

Ю. Кіщенко (2000) досліджує формування професійної майстерності вчителя у системі педагогічної освіти Англії та Уельсу. У своїй роботі автор розкриває історичні передумови становлення сучасної англійської системи педагогічної освіти, в якій формується вчитель-професіонал, та аналізуються

дослідницькі підходи до проблеми формування професійної майстерності вчителів для школи XXI століття. Аналізує практичний досвід організаційно-методичного забезпечення процесу оволодіння англійськими вчителями основами педагогічної майстерності у вищих навчальних закладах та в системі підвищення кваліфікації.

Н. Авшенюк (2005) аналізує стандартизацію професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі. На основі вивчення літературних джерел і документів Англії й Уельсу проаналізовано теоретичні ідеї і наукові поняття явища стандартизації освіти, покладені в основу реформування освітньо-професійної сфери у цій країні; охарактеризовано провідні стратегії та механізми стандартизації педагогічної освіти в Англії й Уельсі в умовах сучасного реформування; визначено цілі, принципи та розкрито зміст стандартів професійної підготовки вчителів; здійснено їх порівняльний аналіз з відповідними українськими документами; розроблено рекомендації щодо можливого використання в Україні прогресивного англійського досвіду стандартизації педагогічної освіти; виділено ключові компетентності, необхідні фахівцям для успішного життя і професійного розвитку (Авшенюк, 2019).

І. Задорожна (2002) досліджує особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії. В процесі дослідження виявлено тенденції розвитку вищої педагогічної освіти Великої Британії у другій половині XX ст.; проаналізовано зміст, методи і форми організації методичної підготовки вчителів англійської мови як рідної у Великій Британії, її роль та місце в цілісній системі професійної підготовки педагогічних кадрів; охарактеризовано особливості підготовки вчителів англійської мови як іноземної; визначено співвідношення теоретичного і практичного компонентів навчання; розроблено рекомендації щодо можливостей творчого використання позитивного досвіду Великої Британії у підготовці вітчизняних педагогічних кадрів.

А. Соколова (2008) здійснила порівняльний аналіз змісту, технологій, форм організації навчання, методів контролю результатів навчання, підхід до поняття «професіоналізм» у процесі підготовки вчителів в Англії та Шотландії і Україні.

С. Ковальова (2012) проводить комплексне дослідження застосування кейс-методу у професійній підготовці майбутніх учителів у Великій Британії (гнучке поєднання теоретичного і практичного компонентів: практична спрямованість, акцент на самостійну роботу та розвиток критичного мислення студентів тощо); проаналізовано сучасні підходи до класифікації кейсів відповідно до цілей і завдань процесу навчання, характерних для вищих навчальних закладів Великої Британії; теоретично обґрунтовано різновиди методики застосування британських кейсів та структуру роботи з ними у підготовці вчителів; уточнено зміст базових понять, якими послуговуються британські педагогічні фахівці в галузі вищої освіти.

О. Хижняк (2012) у своїй роботі розглянула основні напрями підготовки майбутніх вчителів у системі вищої освіти Великої Британії. Вивчила проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителів, основні напрями реформи педагогічної освіти, теоретичну та практичну професійно-педагогічну підготовку майбутніх педагогів. Проаналізовано основні документи, що стосуються реформування педагогічної освіти.

Палеха О. (2016) дослідила теоретичні та технологічні засади організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови Великої Британії. Охарактеризувала технологію організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у ЗВО Великої Британії. Дослідниця переконана, що важливою умовою досягнення високих результатів підготовки вчителів, зокрема іноземної мови, у вищих педагогічних навчальних закладах є оптимальна конвергенція аудиторної й самостійної позааудиторної роботи студентів. Самостійна позааудиторна робота вирізняється добровільністю виконання завдань, відсутністю суворої регламентації в часі, зменшенням ролі

керівництва з боку викладача та вибудовуванням власної освітньої траєкторії, що є запорукою формування кваліфікованого фахівця з високим рівнем самоактуалізації та готового до саморозвитку й самореалізації.

Бельмаз Я. (2010) здійснила комплексний аналіз професійного розвитку викладачів вищої школи у США та Великій Британії, системи оцінювання роботи викладачів вищої школи у Великій Британії та США, змісту, форми і методів підготовки викладачів ЗВО у Великій Британії та США в магістратурі та докторантурі на прикладі конкретних університетів.

У своїй роботі О. Кузнецова (2003) проводить історико-ретроспективний аналіз становлення і розвитку мовної освіти у навчальних закладах Великої Британії (на матеріалі навчання іноземної мови), науково обґрунтовує особливості розвитку теорії і практики навчання мов у країні, етапи розвитку теорії і практики мовної освіти у Великій Британії.

Дослідники (Н. Бідюк, Н. Мукан) обстоюють солідарну позицію стосовно того, що в нових соціально-економічних умовах зарубіжна вища школа на тлі напрацювання позитивного досвіду нині постійно вдосконалюється. Повсякчас постає проблема узагальнення й підсумовування тих процесів, що відбуваються у світовій вищій освіті, передусім педагогічній.

У системі педагогічної освіти важливу роль відіграє дослідження дистанційної освіти у закладах вищої освіти Великої Британії. Завдяки аналізу праць британських науковців (Lockwood F., 1994), (Bosworth D., 1991), (Holmberg V., 1981), (Keegan D., 1994), були виявлені основні тенденції державної освітньої політики Великої Британії з питань дистанційного навчання: прогрес ЗВО у напрямі до навчання, підсиленого технологіями; розроблення стратегії дистанційного навчання на рівні освітніх закладів, місцевої влади, організацій, агенцій, підрозділів, а також організацій приватного сектора; поєднання технологічно насиченої діяльності з очним навчанням і викладанням; забезпечення гнучкого, доступного,

персоналізованого процесу надання освітніх послуг студентам дистанційної і стаціонарної форм навчання.

Опрацьовуючи нормативно-правову базу, форми організації, навчальні плани й програми, зміст підготовки магістрів педагогічних спеціальностей в Україні та Великій Британії засобами дистанційного навчання, Н. Рокосовик (2016) окреслює сучасні тенденції підготовки фахівців педагогічного напрямку, з'ясовує особливості функціонування системи дистанційної підготовки магістрів педагогіки в університетах зазначеної країни, виявляє можливості творчого використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду для впровадження у вітчизняних університетах.

У ході наукового пошуку розглянуто праці С. Джексона. Автор зосереджує свою увагу на аналізі кваліфікацій вищої освіти Великої Британії, зокрема: повноваження щодо присвоєння ступенів, рамку кваліфікацій вищої освіти, дескриптори кваліфікацій, типи кваліфікацій, стандартизований опис кваліфікації «Базовий ступінь», стандартизовані описи певних предметів, тощо.

Завдання сучасної освіти в Україні – вивести її на рівень розвинутих держав та сприяти опануванню молоддю іноземними мовами як засобом спілкування. Вихід нашої країни на європейський ринок та стрімкий розвиток міжнародних відносин не тільки відкривають нове поле для діяльності перед вчителями іноземної мови, але й ставлять їх в умови гострої конкуренції, що веде до посилення жорстких вимог до представників цієї професії. Це вимагає широких знань (лінгвістичних, екстралінгвістичних, загальнокультурних з галузі країнознавства, історії і літератури.). Ряд вчених висвітлювали проблему її формування у своїх наукових працях. Проблема формування професійної компетентності майбутніх педагогів представлено в низці ґрунтовних наукових досліджень В. Баркасі, Л. Бьюті, А. Джонса, А. Маркової та ін. Науковий інтерес становлять праці дослідників (С. Амеліна, В. Безлюдна, О. Бігич, І. Задорожна, Л. Калініна, Л. Морська, С. Ніколаєва, О. Шумський та ін.), в

яких викоремлено ключові компетентності вчителя (викладача) іноземної мови, що систематизовано на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Ключові компетентності вчителя / викладача іноземної мови

Розглядаючи професійну компетентність учителя іноземної мови, слід мати на увазі, що у світлі нової мовної політики в Європі і в Україні з появою теорії плуралінгвізму, соціокультурної освіти, особливого значення набуває кроскультурний компонент. Саме тому вивчення іноземної мови і культури, як однієї з основних цілей іншомовної педагогіки, стає інструментом підготовки нових поколінь до життя у полікультурному суспільстві. Швейцарськими вченими (Bourgonje, Tromp, 2011.) розроблений профіль вчителя іноземних мов, у якому виокремлено три види компетентностей: персональну, соціальну та спеціальну, що підпорядковані найбільш важливій професійній компетентності вчителя іноземних мов як повноважного представника, посередника між рідною й іноземною культурами, тобто кроскультурній компетентності.

Вища педагогічна освіта відповідальна за підготовку нового вчителя, від діяльності, особистісного та професійного розвитку якого залежить оновлення суспільства. Завданням закладів вищої освіти є не вузька «підготовка фахівця»



як носія певної соціальної функції, а забезпечення особистісного зростання професіонала як висококомпетентної цілісної особистості, здатної творчо, відповідно до ускладнення завдань здійснювати своє людське й соціальне призначення.

Практика показує, що переважно викладачі англійської мови також бачать основну мету своєї діяльності у традиційному викладанні певної дисципліни. Володіючи академічними здібностями, знаннями іноземної мови, методикою навчання, ерудицією, вони меншою мірою акцентують свій вплив на такі якості особистості, як толерантність, педагогічний такт, вміння контактувати з колегами та студентами, вступати в діалог на рівні міжкультурної комунікації. Часто викладачі вбачають головні причини труднощів у своїй роботі за межами власної діяльності, наголошуючи при цьому на «недосконалому навчальних планів і програм»; «небажанні студентів учитися»; «недостатнього обсягу годин на практичну підготовку майбутнього вчителя іноземної мови».

У 1978 році М. Холідей, англійський мовознавець, представник Лондонської школи структуралізму, зазначав, що на заняттях з іноземної мови, де проводилися різні рольові ігри, які штучно створюють ситуації, що імітують реальне спілкування з носіями мови, студенти відзначали, що в них не було достатньої інформації про ситуацію спілкування для того, щоб представити її належним чином (Halliday, 1978).

Нині перед викладачами іноземної мови постають нові завдання і відкриваються нові можливості. Оскільки телекомунікація та інформаційні технології продовжують відігравати все зростаючу роль у повсякденному й професійному житті будь-якого сучасного фахівця, назріла необхідність розробки нових концепцій, теоретичних і практико-орієнтованих моделей з метою виявлення нових ресурсів використання інформаційних і комунікативних технологій у розвитку ключових компетентностей майбутнього викладача англійської мови. У сучасних умовах це готовність

сприяти налагодженню міжкультурних зв'язків, представляти свою країну під час міжкультурних інтеракцій, ставитися з повагою до духовних цінностей інших культур.

Український науковець С. Синенко (Синенко, 2002 ) стверджує, що «для набуття вчителями якостей, знань і вмінь, необхідних для ефективної діяльності в нових умовах, кожна країна розробляє свою стратегію в межах трьох спільних напрямів: створення умов для підняття соціального статусу, престижу, покращення матеріального забезпечення та умов праці вчителів; покращення базової (додипломної) професійної підготовки, яку отримують майбутні вчителі; розгортання післядипломної педагогічної освіти працюючого вчителя впродовж його професійного життя»(с. 8).

Нині спостерігається тенденція до встановлення зв'язків між різними регіонами земної кулі на основі міжнародного поділу праці, що неминуче веде до розвитку міжнародної комунікації, культурного та інформаційного обміну, посиленню взаємодії і взаємовпливу народів, країн, цивілізацій у різних сферах соціального життя, у тому числі і в освітній. Розширення кордонів і відкриття нових можливостей для молоді, що є важливим чинником реформування сучасної освіти, зумовлює потребу формування толерантної особистості, особистості фахівця, здатного до ефективної взаємодії з представниками інших культур, готовим до діяльності в полікультурному середовищі. У зв'язку з цим проблема міжкультурної комунікації набуває надзвичайної актуальності. Особлива роль у цьому належить іноземним мовам, за допомогою яких і відбувається безпосередній чи опосередкований діалог культур – рідної та іноземної. Іноземна мова в сучасних умовах інтенсивних міжнародних контактів стає важливим засобом узагальнення пізнання дійсності й міжкультурної комунікації.

Особливого значення набуває тенденція гуманізації навчання іноземної мови як діалогу різних культур з урахуванням національного менталітету й необхідністю оволодіння системою понять, створених у кожній окремій

культури за допомогою мови цього соціуму. Такий підхід до навчання повністю узгоджується з цілями й завданнями мовної політики Ради Європи, визначеними в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти», де наголошується, що «багатий спадок різних мов і культур Європи є цінним спільним джерелом для взаємного розвитку» (Ніколаєва, 2003; с. 18), і тому головним завданням освітніх закладів є перетворення такого розмаїття з перешкоди у спілкуванні, особливо фаховому, на джерело взаємного збагачення та розуміння, що передбачає вивчення національної природи, специфіки національного характеру, духовної культури, мови і стереотипів світогляду народу, мова якого вивчається як іноземна.

В умовах інтеграції України у світовий простір співпраці та обміну науковими, культурними і духовними цінностями збільшується попит на фахівця, що володіє однією і більше іноземними мовами, знає особливості власної та іншомовної культур, здатного до комунікації на різних рівнях ділового та міжособистісного спілкування. Професійне володіння іноземною мовою стає однією з умов конкурентноспроможності майбутнього викладача в сучасному соціумі. Такий викладач у процесі викладання англійської мови дає учням (студентам) доступ до культури інших народів і націй, допомагає виховати в собі толерантне ставлення до інших людей (як представників інших націй, так і співвітчизників), тобто навчитися повноцінному й ефективному спілкуванню з ними.

На сучасному етапі курс України на інтеграцію у світове співтовариство визначає стратегічний орієнтир мовної політики держави в галузі навчання іноземних мов – формування «вторинної мовної особистості», здатної успішно й адекватно спілкуватися іноземною (англійською) мовою в різних ситуаціях міжкультурних відносин. Згідно з Рекомендаціями Ради Європи щодо рівнів володіння мовою в рамках Болонського процесу, головною метою навчання мови на основі міжкультурного підходу є сприяння розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомлення шляхом

збагачення власного досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами (European Profile for Language teacher education, 2004).

Зростаюча популярність англійської мови й інших мов міжнародного спілкування зумовила попит на їх вивчення, наслідком цього стала гостра необхідність в учителях, викладачах англійської мови. Перед освітньою системою постало завдання підготовки викладачів, які відповідали б вимогам часу. Поява відкритого суспільства також зіграла певну роль у підготовці фахівців: виникли широкі можливості обміну досвідом з іноземними колегами, участь у конференціях і міжнародних проектах, глобальна інформаційна мережа Інтернет дає доступ до великих масивів інформації і спілкування (частіше іноземними мовами) і т. п. Ці причини поставили перед системою вищої і післядипломної освіти педагогічних працівників складніші завдання, а саме: навчання нормам міжкультурного спілкування; формування уявлень про співвідношення загальнопланетарної, кроскультурної і національної етики вербального і невербального спілкування в умовах міжкультурної взаємодії; підготовка майбутніх викладачів іноземної мови до виконання ролі суб'єкта діалогу культур.

Проблему навчання іноземної мови можна розглядати у трьох аспектах: прагматичному, когнітивному і загальноосвітньому. Основна мета навчання іноземної мови – формування рис вторинної мовної особистості. Прагматичний аспект навчання іноземної мови зв'язаний з питаннями практичного застосування іноземної мови, при якому використовується сформований у процесі навчання комплекс знань, навичок і вмінь. Практичні завдання диктуються життям, певними соціальними відносинами в суспільстві і стосуються як галузі знань іноземної мови, так і різних типів цих знань. Саме цей аспект відображає специфіку іноземної мови як навчального предмета. Прагматична цінність іноземної мови пов'язана передусім з можливістю виходу на рівень іншої культури та її представників. Когнітивний аспект навчання іноземної мови передбачає формування у студентів мовних /

мовленнєвих умінь, а також психічних процесів, які лежать в основі успішного оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю. Цей аспект навчання іноземної мови зв'язаний з процесами становлення мовної свідомості, яка спирається на загальну базу первинного досвіду людини. Пізнання іншої культури здійснюється в процесі сприйняття чужої національно-специфічної «картини світу», її інтерпретації за допомогою образів своєї національної свідомості. Специфічні фрагменти незнайомої культури можуть сприйматися як дивні, чужі, незвичні і можуть викликати соціокультурну відчуженість або наївне захоплення всім іноземним. Навчання іноземної мови покликане редукувати подібні негативні сторони міжкультурного спілкування. Долучаючись до іноземної мови, студенти повинні пізнати: світову культуру, національні культури та соціальні субкультури народів країн досліджуваної мови та їх відображення у способі і стилі життя людей; духовну спадщину країн і народів; способи досягнення міжкультурного взаєморозуміння.

Загальноосвітній аспект навчання іноземної мови зв'язаний з питаннями про роль іноземної мови у розв'язанні спільних освітніх завдань і формуванні якостей особистості, необхідних для участі в міжкультурному спілкуванні іноземною мовою: толерантності, вміння соціально взаємодіяти з партнерами з спілкування, здатністю чути/слухати співрозмовника, а також розвитком у студентів компетенції, що дає змогу їм співвідносити свою культуру з культурою країни виучуваної мови, вмінням бачити відмінності і спільність у культурах, у світосприйнятті їх носіїв, у системах норм, обов'язків, прав і т.п., прийнятих у різних соціумах (Гадеєва, 2009).

Для досягнення кінцевого результату навчання іноземної мови необхідне оволодіння студентом не тільки відповідною іншомовною «технікою», а й засвоєння колосальної позамовної інформації, потрібної для адекватного спілкування і взаєморозуміння на міжкультурному рівні, а також розвиток таких якостей, які дають можливість людині здійснювати спілкування з представниками інших культур.

Культура і мова – складні системні утворення, що характеризуються безліччю взаємозв'язків. Загально визнаним є положення, що культура – це результат сукупної діяльності людства і процес збереження створеного, вироблення, поширення, споживання об'єктів культури, культурних цінностей. Людина і культура – об'єкти, що розвиваються, збагачують і творять один одного. Реальна жива культура невід'ємна від людини, але й сама людина формує себе в процесі своєї діяльності як культурно-історична істота. Її людські, особистісні якості є результатом залучення до існуючих у суспільстві цінностей, оволодіння властивими певній культурі прийомами й навичками діяльності.

У глобалізованому суспільстві мова виконує такі функції у контексті культури, а саме: відображувальну (мова відображає культуру суспільства, в цьому випадку культура є об'єктом, матеріалом діяльності мови); комунікативну (мова і культура мають семіотичний характер, що уможливорює їм у знаковій формі одержувати й передавати будь-яку негенетичну інформацію, однак, мовна знакова система володіє значними перевагами для забезпечення комунікативної функції); національно (етно) диференціюючу (мова й культура існують у конкретному соціумі й набувають національно-специфічних рис); регулятивну (за допомогою мови соціокультурні програми стають факторами орієнтування в культурі, які мають вплив на індивідуальну поведінку й діяльність); адаптивну (мова відіграє велику роль у процесі соціалізації й актуалізації особистості в рамках і поза межами «своєї» культури).

Наукові дослідження Британської академії (British Academy) щодо тенденцій розвитку мовної освіти у Великій Британії (доповідь за назвою «Мови: становище нації» (Languages: the State of the Nation)) показали, що у Великій Британії спостерігають зростаючий дефіцит у фахівцях у галузі іноземних мов, зокрема європейських, знання іноземних мов значно необхідні на всіх рівнях професійної взаємодії, не лише у контексті їхньої професійної

мобільності; водночас недостатня мотивація здобувачів вищої освіти вивчати іноземні мови як педагогічну професію (Tinsley, 2013).

На початку ХХ століття вивчення іноземних мов у Великій Британії стає обов'язковим компонентом шкільної програми. Зауважимо, що в Уельсі вивчення іноземних мов ніколи не було обов'язковим, що власне пояснює нижчі у порівнянні з іншими країнами Великої Британії показники кількості учнів, які бажають вивчати іноземні мови. Крім того, в Англії та Шотландії постановили підвищити прохідні бали для іспитів з іноземних (сучасних та класичних мов), що зумовило скорочення абітурієнтів на філологічні спеціальності за рахунок «відсіву» учнів з невисоким рівнем навичок іноземної мови. Збільшення вартості за навчання на філологічних спеціальностях, зокрема «Англійська мова» (крім Шотландії), також значно знизило попит на філологічні спеціальності. Таким чином, філологічні спеціальності потрапили у «групу ризику» (Комочкова, 2017)

У навчанні студентів іноземної мови необхідно враховувати їх рідну мову, рідну культуру й майбутню професію, оскільки мова визначає характер мислення. Мова виступає в якості основної форми фіксації знань людини про світ, так само, як і джерела вивчення самих цих знань. Важливим моментом є практична пізнавальна діяльність студентів, проникнення їх у чужу культуру за допомогою мови, що вивчається, а також під час самостійного вивчення питань, зв'язаних з іншомовною культурою. Доволі важливим є зміцнення соціальної й духовної консолідації в суспільстві, створення високої культури міжособистісного й міжнаціонального спілкування. Гостро постає проблема виховання терпимості до чужих культур, пробудження інтересу й поваги до них, подолання в собі почуття роздратування від надмірності, недостатності або просто несхожості інших культур. Освіта покликана сприяти підготовці викладача англійської мови, який усвідомлює зростаючу глобальну взаємозалежність між народами й націями, розуміє необхідність міжнародної

солідарності і співпраці й готові до конструктивної участі в діалозі культур народів, країн, регіонів і континентів.

Вагому цінність для наукового пошуку мали результати діяльності таких британських організацій як: Комітет із питань лінгвістики в освіті (Committee for Linguistics in Education), Департамент освіти (Department for Education), Асоціація мовної підготовки (Association for Language Learning), Асоціація мовної грамотності (Association for Language Awareness), Британська рада (British Council), Асоціація англійської мови (English Association) та ін. Діяльність цих організацій спрямована на покращення якості шкільного навчання та професійної підготовки вчителів іноземних мов; розвиток співпраці між учителями англійської та інших мов; оцінювання мовних знань учнів; видання навчально-методичної літератури.

Незважаючи на достатню кількість наукових праць, присвячених дослідженню даної проблеми, питання професійної підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії, на нашу думку, потребує ґрунтовного дослідження, оскільки окремі аспекти залишаються відкритими і нерозв'язаними. Зоркема, проведений аналіз дає підстави визначити вимоги до професійної підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії.

## **1.2. Система вимог до професійної підготовки викладача англійської мови в університетах у контексті неперервної освіти Великої Британії**

У праці С.Баскервіля, Ф. Маклеод, Н. Сондерса «Система вищої освіти у Великій Британії та міжнародні університетські зв'язки» (2011) відзначено, що вища освіта Великої Британії дуже різноманітна. Заклади вищої освіти



відрізняються за розміром, предметним спрямуванням, науково-дослідницькими інтересами, інфраструктурою та пріоритетами (Скиба, 2018).

Як відомо, система вищої освіти у Великій Британії є складною. Їй властиві ряд характеристик, які не притаманні іншим країнам Європи. Так у Великої Британії є чотири різні системи для кожної адміністративної юрисдикції (Англії, Шотландії, Уельсу та Північної Ірландії). Освіта цих країн має більше схожих рис, ніж відмінних. Тому ми можемо говорити про «систему вищої освіти у Великій Британії». Серед відмінностей можна виділити, наприклад, Шотландію, якій була притаманна окрема освітня система, визначила власний підхід до організації освіти на всіх рівнях і використовує свою систему кредитування та кваліфікації від середньої до вищої освіти.

Надзвичайно важливим у системі освіти залишається питання створення належних умов для ефективного застосування навчально-методичного і наукового потенціалу ЗВО, які займаються підготовкою науково-педагогічних працівників, оновлення змісту освіти та навчання, запровадження нових педагогічних технологій.

Для професійної підготовки викладачів в університетах Великої Британії використовується паралельна, послідовна та альтернативна моделі (Соколова, 2006), представлені у Таблиці 1.1.

Паралельна модель навчання, зазвичай, передбачає в Англії – три, а в Шотландії – чотири роки повного навчання вчителя і забезпечує отримання першого ступеня – «бакалавр» освіти. Педагогічні коледжі «загального» профілю університетського рівня і коледжі вільних мистецтв (General Training Colleges) здійснюють таке навчання.

Таблиця 1.1.

### Модель навчання викладачів-філологів у Великій Британії

Паралельна модель	Послідовна модель	Альтернативна модель
Науковий ступінь - Бакалавр освіти (BEd)	Сертифікат про закінчення курсу з освіти після університету (Postgraduate Certificate in Education)	Альтернативні шляхи отримання статусу кваліфікованого педагога

Послідовна модель навчання включає три-чотири роки навчання з предмета (чи предметів) спеціалізації майбутнього педагога, на завершення він отримує перший ступінь (BEd), і можливість подальшого річного професійно-педагогічного навчання, що забезпечить отримання другого ступеня – сертифікат про завершення курсу з освіти після університету (Postgraduate Certificate in Education – PGCE). Педагогічні, технічні коледжі (Colleges for Technical Teachers), художні педагогічні коледжі (art Training Colleges) й педагогічні відділення університетів здійснюють таке навчання.

Для альтернативної моделі навчання у країнах Великої Британії визначені такі варіанти: схема ліцензійного навчання; схема контрактного навчання педагогів; спеціальна схема навчання для педагогів, які пройшли педагогічну підготовку в країнах, що не входять до Європейського товариства (Соколова, 2006).

Як відомо, структура професійної підготовки педагогічних кадрів у ЗВО Великої Британії є багаторівневою – бакалавр, магістр, доктор, з тривалістю навчання від 4 до 11 років. Зауважимо, що магістратура - основна форма підготовки викладачів ЗВО. Як правило британські магістерські програми проходять акредитацію Академією вищої освіти і в свою чергу розглядаються як один із компонентів неперервного професійного розвитку.

Ми згодні з думкою вчених і дослідників, згідно з якою магістерські програми підготовки викладачів опираються на положенні, що підготовка до викладання у ЗВО - складний і комплексний процес, який базується на знанні предмету, педагогічній компетентності, розумінні особливостей процесу навчання, колегіальності, розумінні контексту розвитку вищої освіти, рефлексивному та експериментальному підходах до викладання, розвитку особистих професійних цінностей, розвитку теоретичної бази. Програми підготовки магістрів ЗВО, побудовано на розумінні того, що для підготовки до викладання у ЗВО необхідна теоретична база і практичний досвід.

Нами було відзначено також основну вимогу вступу до магістерських академічних програм в університетах Великої Британії - здобуття першого наукового ступеня в одному з закладів освіти Великої Британії (звання «бакалавр мистецтв», БМ) (Воронка, 2006). Для вступу до програми на звання «магістра філософії» обов'язковою умовою є подання детального плану – пропозиції наукового дослідження, в якому сформульовано тему, визначено об'єкт і методологію дослідження. Так, наприклад, перший рік навчання в магістратурі Единбургського університету – випробувальний. При задовільному результаті студентів, їх перереєструють з метою продовження навчального курсу. Зауважимо, що до магістратури Великої Британії вступають студенти з практичним досвідом викладання, а не лише вищу освіти.

Варто наголосити на тому, що неперервний професійний розвиток є обов'язковою умовою самореалізації кожного викладача ЗВО у Великій Британії. Це послідувало створенню програми магістерського рівня у Великій Британії як одного із варіантів неперервного професійного розвитку викладачів ЗВО (Continuing Professional Development).

Магістерські програми сприятимуть післядипломній освіті викладачів у підвищенні професіоналізму в процесі викладання та науково-дослідницькій роботі та безпосередньо впливатимуть на викладання і навчання у ЗВО. Магістерські програми становлять цінність для викладачів і освіти, оскільки це

наукова, професійна і комплексна діяльність. Слід використовувати оптимальні методи та форми навчання, інноваційні технології, мати власний творчий підхід до викладання, корегувати між педагогічною теорією, науковими дослідженнями і реалізацією у практику. Це й спонукає створення відповідних магістерських програм підготовки викладачів ЗВО Великої Британії.

Шляхами професійного розвитку молодих педагогів у Великій Британії вбачають курси підвищення кваліфікації, активна наукова і творча діяльність, участь у конференціях, семінарах, взаємовідвідування, взаємоаналіз та постійна самоосвіта. Зауважимо, що більшість програм професійного зростання молодих викладачів британської вищої школи є загальними для всіх спеціалістів (Батечко, 2017). Такі програми розраховані на викладачів із різною спеціалізацією. Втім, як зауважує британський науковець Шен Варейнг (Shan Wareing), відчуття відповідності чи невідповідності певній навчальній дисципліні є дуже важливим, коли мова йде про ставлення учасників проекту до програми. У зв'язку з цим, як слушно відзначає Я. Бельмаз, Академія вищої освіти Великої Британії пропонує підхід професійного розвитку викладачів вищої школи, що ґрунтується на певній навчальній дисципліні.

Серед основних видів діяльності, які запроваджуються для підтримки викладачів ЗВО є такі: семінари для молодих фахівців й аспірантів (докторантів) (тих, хто викладає), веб-сторінки для професорсько-викладацького складу, спілки молодих викладачів тощо (Бельмаз, 2010, с. 109).

Під професійною підготовкою майбутнього педагога розуміють відповідний відбір змісту освіти, способи його реалізації й набуття. Відповідно до цього тлумачення варто проаналізувати процес професійної підготовки майбутніх викладачів англійської мови в університетах Великої Британії. Ключовим елементом у професійній підготовці викладачів у ЗВО Великої Британії є нормативно-правове забезпечення процесу підготовки викладачів англійської мови.

Згідно проведеного аналізу нормативно-правових документів з освіти країн Великої Британії визначено схожість головних ціннісних орієнтирів і пріоритетів у розвитку освіти в Англії, Уельсі, Північній Ірландії й Шотландії. Також було встановлено, що освітні акти й документи відображають загальні для всієї країни ідеї й принципи, хоча в кожному регіоні існують свої специфічні особливості. На думку британських дослідників, стандарти розроблені для підготовки викладачів і їх заслужено можна вважати еталоном єдності чотирьох країн Великої Британії. Затверджені стандарти передбачають професійні цінності й практичну діяльність, професійні знання, навички й здатність до творчості.

Відзначимо, що у системі вищої освіти Великої Британії як керівний документ діє «Кодекс якості вищої освіти» (Кодекс якості), що є орієнтиром для всіх вищих закладів Великої Британії (UK Quality Code for Higher Education, 2018), див. Додаток А). Він чітко окреслює, що повинні робити ЗВО, чого вони можуть очікувати один від одного, і що суспільство може очікувати від них. Кодекс якості охоплює всі чотири країни Великої Британії (Англія, Північна Ірландія, Шотландія та Уельс) та заклади вищої освіти Великої Британії, що діють на міжнародному рівні. Він захищає інтереси всіх студентів, незалежно від того, де вони навчаються, чи вони є на повній формі навчання, абітурієнти, бакалаври або аспіранти.

Структурно «Кодекс якості» містить три частини, а саме:

- частина 1 включає питання щодо встановлення та підтримки академічних стандартів, відображених у трьох розділах та семи підрозділах;
- підрозділи частини 2 містить інформацію щодо забезпечення та підвищення академічної якості;
- частина 3 – інформацію про забезпечення вищої освіти (загальні підходи).

У документі сформульований ключовий принцип, який спільнота фахівців у вищій освіті визначила як необхідний для забезпечення академічних стандартів. ЗВО, які регулюються Агентством із забезпечення якості вищої освіти (QAA), повинні відповідати всім визначеним критеріям. Те, як вони це роблять, є їх власною відповідальністю. Агентство з забезпечення якості вищої освіти (QAA) проводить огляди, щоб переконатись, чи ЗВО відповідають визначеним вимогам. Агентство підтримує численні двосторонні зв'язки з іншими європейськими агентствами, які полягають здебільшого в обміні інформацією та досвідом у межах спільних конференцій і семінарів.

У документі диференціюються два ключові поняття: «академічні стандарти» (academic standards) та «академічна якість» (academic quality). Академічні стандарти – це заздалегідь встановлені, чітко визначені рівні результатів навчання, котрих повинен досягти студент для того, щоб отримати право на присвоєння йому певної кваліфікації. Академічна якість – спосіб оцінки ефективності діяльності чи послуги («освітніх можливостей») для забезпечення студентів максимальними можливостями відповідно до встановлених вимог до навчання і стандартів академічних ступенів. А «забезпечення якості» розглядається Агентством із забезпечення якості вищої освіти (QAA) як набір процедур, призначених для нагляду за дотриманням академічних стандартів та створенням умов отримання студентами якісної освіти (UK Quality Code for Higher Education, 2018).

Показники, що оцінюються у першій частині Кодексу, стосуються досягнутих результатів навчання студентів згідно зі встановленими академічними стандартами і містять національні рамки кваліфікацій вищої освіти тощо.

Друга частина документу відображає показники, що впливають на якість навчання студентів і стосуються: структури програми навчання, процесу викладання, навчальних ресурсів, підтримки студентів та їх участі у процедурах забезпечення якості вищої освіти тощо.

Третя складова присвячена висвітленню інформації про вищу освіту та доступу до неї всіх зацікавлених сторін. На підставі «Кодексу якості» кожен ЗВО розробляє власні стратегії та програми внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Так, за принципами та правилами розділу «Моніторинг і перегляд програм» «Кодексу якості» будь-яка нова програма підготовки в університеті повинна пройти процедуру валідації до початку її використання та затвердження у спеціальній Комісії, яка аналізує зміст, структуру, ресурсне забезпечення, необхідний час на засвоєння програми, затребуваність її ринком тощо. Результатом періодичних переглядів програм підготовки в університеті є рішення Комісії про продовження реалізації програми впродовж наступних п'яти років або її скасування. До складу комісії з гарантування якості програм навчання обов'язково залучаються студенти.

Першим важливим складником змісту професійної підготовки майбутнього викладача англійської мови в університеті і, як вже було наголошено, є нормативно-правове регулювання освітнього процесу. Цей процес врегульовують професійні стандарти, які характеризують професійні компетентності викладача та нормативно-правові документи з питань освіти є основою даного нормативно-правове забезпечення.

Професійні стандарти підготовки викладача у Великій Британії вважають засобом визначення якості підготовки фахівця. Стандарти є основним змістом професійної компетентності викладача англійської мови. По завершенні навчання студенти повинні показати свою відність цим стандартам, щоб отримати статус кваліфікованого педагога. З цією метою було створено регіональні професійні стандарти підготовки вчителів, в тому числі викладачів, іноземної мови у Великій Британії

Агентству забезпечення якості освіти (QAA) дає своє тлумачення університетського стандарту, згідно яким вважають його показником рівня знань, який повинен бути досягнутий студентом для присудження йому певної кваліфікації. Цей рівень має бути ідентичним в усіх університетах країни.

Діяльність агентства передбачає невтручання в роботу університету з обґрунтування власних стандартів, ухвалення заходів, які дають змогу з'ясувати, чи цього стандарту досягають.

Рамка професійних стандартів (The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education, 2014, див. Додаток Б) має за мету діяти як:

- механізм, що полегшує підтримку професійного розвитку професорсько-викладацького складу;
- засіб, за допомогою якого можуть бути вироблені професійні підходи щодо підтримки навчання студентів шляхом креативного, інноваційного і постійного розвитку;
- засіб демонстрації студентам та іншим членам суспільства професіоналізму викладачів вищої школи;
- засіб підтримки послідовності та якості навчання.

Отже, рамка професійних стандартів ґрунтується на описові, за допомогою якого ЗВО встановлюють свої власні критерії в контексті стандартної схеми (Дівінська та ін., 2018). У ній виділяються:

1) Сфери (види) діяльності

- Розроблення та планування навчальних заходів та / або програм навчання;
- Викладання і / або підтримка процесу навчання студентів;
- Оцінювання результатів навчання студентів та забезпечення зворотного зв'язку шляхом надсилання відгуків студентам з обґрунтування результатів оцінювання;
- Розроблення ефективного освітнього середовища для навчання, навчального супроводу та керівництва студентами;
- Здійснення постійного професійного розвитку предметів / дисциплін і методики їх викладання, що включає в себе дослідження, стипендії та оцінювання професійної практики.



## 2) Основні знання

- Тематичного матеріалу навчальної дисципліни;
- Відповідних методів викладання, навчання та оцінювання як в межах навчальної дисципліни, так і на рівні академічної програми;
- Як навчаються студенти, в рамках навчального предмету / сфери навчання;
- Відповідних технологій навчання та їх ефективності;
- Методів оцінювання ефективності викладання;
- Контексту підвищення якості вищої освіти.

## 3) Професійні цінності

- Повага до кожного студента як окремої особистості, так і різноманітних навчальних спільнот;
- Сприяння доступу до участі у вищій освіті та створення рівних можливостей для всіх студентів;
- Використання інформованих підходів і результатів досліджень, стипендії для продовження професійного розвитку;
- Підтвердження більш широкого контексту, ніж у якому працює вища освіта, визнаючи наслідки для професійної практики.

Важливим нормативно-правовим документом у роботі викладачів англійської мови є Стандарт викладання в університеті (Standards of University Teaching, 2013), в якому представлено стандартизовані описи предметних галузей (subject benchmark statements). До теперішнього часу для програм бакалаврського рівня їх затверджено 60, для другого (магістерського) рівня – 16. Вони оновлюються вперше через п'ять років, далі – через сім. Розробляються стандартизовані описи предметних галузей під керівництвом фахівців Агентства забезпечення якості, професійними співтовариствами і включають представників університетів, професійних, законодавчих та регулюючих органів (PSRB) і роботодавців.

Стандартизовані описи предметних галузей формують для розробників бакалаврських і магістерських освітніх програм загальні вимоги щодо необхідних знань, умінь і навичок випускників, які планують працювати у галузі освіти, орієнтують на професійні стандарти, що дає можливість чітко визначити необхідні професійні компетентності. Під час розробки міждисциплінарних бакалаврських і магістерських освітніх програм рекомендується використовувати декілька стандартизованих описів предметних галузей, кожен з яких охоплює свою специфічну сферу. Не зважаючи на те, що стандартизовані описи предметних галузей позбавлені законодавчо своєї юридичної сили, британські заклади освіти керуються їхніми рекомендаціями, так як вони зможуть вплинути і покращити якість професійної освіти викладачів і сприятиме акредитації профільними співтовариствами.

Бенчмаркінг визначено «як відбір і адаптацію кращих практик з метою покращення освітніх послуг» під час семінару Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти 2002 року на семінарі Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education).

Н. Джексон (N. Jackson) має своє бачення бенчмаркінгу. Він стверджує, що у контексті забезпечення якості професійних стандартів у Великій Британії, бенчмаркінг розглядають як процес удосконалення професіоналізму своїх фахівців через стандартизацію критеріїв успішної професійної діяльності та систематичного оцінювання їхніх професійних досягнень (Pilot Studies in Benchmarking Assessment Practice, 1999).

Органи, уповноважені присуджувати кваліфікації вищої освіти («degree-awarding bodies»), повинні затверджувати й підтримувати порогові (мінімальні) академічні стандарти («threshold academic standards») (Davies, P., & Mangan, J. 2008), керуючись кваліфікаційними стандартами Великої Британії («The Framework for Higher Education in England, Wales and Northern Ireland, FHEQ») і Шотландії («The Framework for Qualifications of Higher Education Institutions in

Scotland, FQHEIS»), а також вказівками QAA щодо кваліфікаційних характеристик («QAA guidance on qualification characteristics»); освітні стандарти («Subject Benchmark Statements»). Наприклад, Единбурзький університет упроваджує освітню програму першого рівня вищої освіти для спеціальності «Лінгвістика» («Linguistics MA»). Освітня програма базована на Рамці кваліфікацій вищої освіти в Шотландії («FQHEIS») та галузевому стандарті «Лінгвістика» («Subject Benchmark Statement for Linguistics, Q100»). Крім того, університет упроваджує науково-освітню програму для другого рівня вищої освіти «Лінгвістика. Магістр наук» («MSc Linguistics») (Quality Assurance Agency).

Проаналізовано структуру Стандартизованого опису предметної галузі «Англійська мова» для бакалаврів, 2019 (bachelor's degrees with honours) (див. Додаток В), яка містить такі компоненти:

- цілі, опис, завдання;
- основні принципи;
- сфера застосування англійської мови;
- знання з предмету й професійні навички;
- форми викладання, навчання та оцінювання.

Він визначає академічні стандарти, які можна очікувати від випускника, з позиції того, що вони можуть знати, робити та розуміти під кінець навчання та описувати предмет.

Даний предметний опис передбачений для тих, хто бере участь у розробці, проведенні та перегляді курсів вивчення англійської мови або суміжних предметів, майбутніх студентів, зацікавлені у вивченні цього предмету; роботодавця, для окреслення знань та навичок, необхідних для випускника з цього предмету.

Рада якості вищої освіти здійснює моніторинг якості освіти у ЗВО Великої Британії. Під контролем Ради знаходиться рівень викладання і навчання та їх приналежність відповідним стандартам. У Великій Британії якість освіти

контролюється законами. Про що свідчить той факт, що модель вищої освіти Великої Британії з деякими змінами взяли за зразок Нова Зеландія, Австралія, Канада, Індія, Південна Африка та колишні Британські колонії в Африці та Південно-Східній Азії (Encyclopaedia Britannica, 2012).

Контроль якості підготовки майбутніх педагогів здійснює Агентство з підготовки вчителів (Teacher Training Agency), яке має повноваження щодо розподілу фінансування на користь університетів, які ефективно працюють. Це спричинило розширення низки факультетів і закриття малоефективних структур, підтримку найбільш прогресивних форм підготовки і розширення спектра можливостей для здобуття педагогічної освіти. Агентство з підготовки вчителів було перейменовано в Агентство з професійного розвитку педагогічних кадрів (Teacher Development Agency) у 2006 р. Це означало, що педагоги мають потребу в розвитку своїх професійних якостей, і не раз на кілька років, а постійно. За дуже короткий термін Агентство створило систему підвищення кваліфікації, доступну кожному педагогу, розробило нове законодавство, що передбачає обов'язкове підвищення кваліфікації протягом 18-ти днів щороку і систему фінансування, за якої кошти на потреби професійного розвитку було майже цілком передано установам (Гарбуза, 2015).

Національні кваліфікаційні рамки (Таблиця 1.2) вважають формальними структурами, затверджені країнами Великої Британії, для визначення їх кваліфікаційних систем країн, які вивчаються.

*Таблиця 1.2*

**Рамка кваліфікацій вищої освіти у Великій Британії**

<b>Типові кваліфікації на кожному з рівнів FHEQ</b>	<b>Рівень FHEQ</b>	<b>Цикл FQ-ЕНЕА</b>
Ступені доктора (філософії, освіти, ділового адміністрування, клінічної психології та ін.)	8	Третій цикл (завершений)

Ступені магістра (філософії, літератури, гуманітарних наук, прикладних наук, у галузі досліджень та ін.) Інтегровані ступені магістра (інженерії, хімії, фізики, фармацевтики та ін.)	7	Другий цикл (завершений)
Дипломи про післядипломну освіту Сертифікат про післядипломну педагогічну освіту Сертифікати про післядипломну освіту		-
Ступені бакалавра з відзнакою Ступені бакалавра	6	Перший цикл (завершений)
Професійний вищий сертифікат про педагогічну освіту, що дає право продовжити навчання в магістратурі Вищі дипломи та сертифікати, що дають право продовжити навчання в магістратурі		-
Базові ступені Дипломи про вищу освіту Національні дипломи про вищу освіту	5	Короткий цикл (у межах або пов'язаний з першим)
Національні сертифікати про вищу освіту Сертифікати про вищу освіту	4	-

Кваліфікаційні рамки визначають ієрархію кваліфікаційних рівнів у зростаючому порядку і основні вимоги до кваліфікацій, що присуджуються кожному з цих рівнів. Вони показують, які кваліфікації знаходяться на одному рівні та вказують на те, як одна кваліфікація може призвести до надання іншої на тому ж, або вищому рівні. Вони описують континуум навчання, який дозволяє помістити будь-які нові кваліфікації в освітню систему. Присудження рівнів кваліфікаціям сприяє точному й послідовному опису та маркетингу кваліфікацій тими, хто їх надає. Національні кваліфікаційні рамки надають контекст поєднанню, огляду та розвитку кваліфікацій. (Гарбуза, 2015)

Кваліфікаційні рамки це певні інструменти які для забезпечують контроль над національними академічними стандартами, так і у здійсненні правильних порівнянь кваліфікацій на міжнародному рівні (тим самим полегшуючи мобільність студентів). У межах Великої Британії відповідальність за освіту делеговано кожній із чотирьох юрисдикцій. Є ряд відмінностей між країнами у системах освіти, де присутні кваліфікації, та механізмів регулювання.

Як наслідок з'явилося низка різних кваліфікаційних та кредитних рамок. Зауважимо, у ЗВО Великої Британії існують дві паралельні рамки кваліфікацій освіти, одна з яких призначена Шотландії, інша - для решти країн Сполученого Королівства: Рамки кваліфікацій освіти у ЗВО Англії, Уельсу та Північної Ірландії (FHEQ); Рамки кваліфікацій освіти у ЗВО Шотландії (FQHEIS). Рамки – це основні національні орієнтири для стандартів у системі освіти Великої Британії і виступають компонентами Кодексу якості. Кожна рамка передбачає рівень кваліфікації та характеризує загальні очікувані досягнення, необхідні кваліфікації з урахуванням рівнів.

Рекомендується використовувати відповідні рамки установам чи організація, що надають ступінь у країнах Великій Британії для встановлення та підтримки академічних стандартів. Також передбачене використання рамок під час присвоєння кваліфікацій. Вони є важливим інструментом для законодавчих органів (PSRBs) у визначенні та використанні кваліфікацій для їх професійного визнання та акредитації.

Ці дві рамки були вперше опубліковані в 2001 році. FHEQ було переглянуто у 2008 році, а FQHEIS в 2014 році. Всі кваліфікації, присвоєні програмам, започаткованим з 2003 р., або після, мають відповідати означеним рамкам кваліфікації вищої освіти. Даний документ проходив громадське обговорення протягом травня та червня 2014 року та був опублікований у листопаді 2014 року. Він став точкою відліку з метою збору відгуків, проведених QAA з серпня 2015 року.

Розділ 1 цього документа роз'яснює його суть та описує адресатів використання. Розділ 2 характеризує основні особливості кваліфікаційних рамок у вищій освіті Великої Британії. Розділ 3 розкриває рівні рамок та наводить таблицю, яка характеризує їх у поєднанні з основними кваліфікаціями вищих навчальних закладів Великої Британії на кожному рівні. Розділі 4 визначає кваліфікаційні дескриптори. У розділах 5 та 6 вказано як використовуються кваліфікаційні дескриптори, як планується впроваджувати кваліфікаційні рамки для освіти у ЗВО Великої Британії.

Національні стандарти кваліфікацій є обов'язковими складовими системи забезпечення якості освіти та навчання у Великій Британії, що ґрунтуються на національних професійних стандартах, а також національна рамка кваліфікацій, рівні якої описані у термінах залікових одиниць. За допомогою спеціального документа «Академічна інфраструктура», який містить: рамки кваліфікацій вищої освіти Англії, Уельсу, Північної Ірландії і Шотландії; академічні стандарти з різних галузей знань, у яких описані очікувані результати засвоєння дисциплін, в тому числі вміння та рівнів розвитку здібностей, компетенції; специфікацію програм навчання здійснюють регулювання кваліфікацій ЗВО у вищій освіті.

Сталими напрямками моніторингу якості вищої освіти у ЗВО Великої Британії, незалежно від їх статусу та місії, є:

- практика залучення незалежних експертів під час проведення семестрового контролю з подальшим обговорення звітів екзаменаторів для усунення виявлених недоліків;
- постійні опитування студентів стосовно різних аспектів навчального процесу в закладі на зразок якості навчальних курсів та їх викладання, зручності роботи залів бібліотек тощо;
- аналіз інституційних звітів, які складають команди експертів під час інспектування ЗВО тощо.

Окрім згаданих, у ЗВО Великої Британії використовують такі напрями моніторингу, як: внутрішній огляд процесів навчання та викладання, модулі оцінювання, відповідно до Шотландської рамки кваліфікацій і кредитів; дотримання принципів Болонського процесу (ЄПВО); співробітництво й обміни; щорічний академічний моніторинг; розподіл ступенів; щорічний аналіз успішності студентів з вивчення модулів та програм навчання; кількість апеляцій та скарг; чисельність відрахованих аспірантів тощо.

У 1993 році у Великій Британії Асоціацією з освітнього та професійного розвитку професорсько-викладацького складу (SEDA) запропоновано першу схему акредитації для сектору вищої освіти. Діяльність SEDA ґрунтувалася й ґрунтується на таких цінностях: розуміння, як люди навчаються; ученість, професіоналізм та етична практика; співпраця у освітніх спільнотах (або використовується такий термін як «спільнота, яка навчається» – «learning community») та розвиток і підтримка таких спільнот; ефективна робота в контексті різноманітності та сприяння залученості у процес навчання всіх його учасників; постійна рефлексія своєї професійної діяльності; розвиток людей та процесів (Бабакіна, 2020).

У квітні 1999 року засновано новий унікальний державний орган – ІЛТНЕ, основними завданнями якого є підвищення рівня і статусу викладання у ЗВО; вдосконалення професійного досвіду викладачів; всебічна підтримка інновацій у галузі освіти. Це б сприяло розвитку та вдосконаленню концепції підготовки й професійного розвитку викладача вищої школи у контексті реформ, що відбуваються у сфері вищої освіти України.

Такі організації, як Агентство з розвитку персоналу в секторі вищої освіти, Агентство з розвитку працівників університетів і коледжів, Мережа підтримки навчання та викладання, Національна асоціація викладачів у сфері подальшої і вищої освіти, Асоціація викладачів університетів, Фонд розвитку викладання та навчання залучаються до навчального процесу і професійного розвитку у сфері вищої педагогічної освіти.



Ключовою метою в секторі вищої освіти на державному й інституційному рівнях визнано високоякісне викладання та навчання. У своїх нормативних документах Національний уряд, визначає мету реформування університетської освіти, яка полягає у визначенні нових національних стандартів викладання у ЗВО в якості основи акредитованої підготовки всього науково-педагогічного персоналу. З цією метою було запропоновано заснувати єдиний державний орган, Академію якості викладання для розвитку та просування найкращої викладацької практики, а також надано такі пропозиції :

- фінансування ЗВО з урахуванням рівня викладання;
- інформування студентів щодо особливості навчання у конкретних ЗВО;
- реформування і удосконалення викладання у всіх типах ЗВО, включаючи додаткове фінансування для кращих викладачів;
- розробка нових професійних стандартів викладання, як основа акредитації професорсько-викладацького складу;
- покращення системи оцінювання професійної діяльності викладачів, включаючи національну програму зовнішніх експертів;
- створення єдиного органу для розвитку та підтримки практики викладання у ЗВО;
- створення спеціальних Центрів якості викладання у ЗВО;
- створення Національної схеми (плану) стипендії для викладачів;
- визнання якості викладання ключовим в роботі університету за критеріями дослідницької і викладацької діяльності.

Викладачі університету розробляють професійні програми підготовки фахівця згідно з вимогами до чинних державних стандартів педагогічної освіти. Рівень підготовки випускників університету відповідає вимогам державних стандартів педагогічної освіти для трьох освітньо-кваліфікаційних рівнів. Підготовка фахівців з англійської мови здійснюється для таких освітніх рівнів: початкова середня освіта, базова і повна загальна середня освіта, базова і повна вища освіта. Випускникам університету відповідно надається кваліфікація

вчителя початкової, основної та старшої школи, а після закінчення магістратури - викладача ЗВО.

Фахова підготовка в університеті передбачає створення необхідних умов для засвоєння студентами теоретичних знань зі спеціальності "Іноземна мова", вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності викладача іноземної мови. Зміст такої підготовки визначається такими складовими:

– фундаментальні дисципліни з навчальної спеціальності. Серед них: вступ до мовознавства; вступ до літературознавства; загальне мовознавство; латинська мова; історія мов; історія зарубіжної літератури, основи інформатики тощо;

– навчальні дисципліни фахового спрямування: теоретична граматики, теоретична фонетика, лексикологія, стилістика, теорія і практика перекладу, лінгвокраїнознавство, історія, географія, культура країни, мова якої вивчається, практика усного та писемного мовлення тощо;

– навчальні дисципліни з методики викладання відповідної іноземної мови: методика навчання іноземної мови в початковій та основній школах; методика навчання іноземної мови у старшій школі; методика навчання іноземної мови у вищій школі тощо.

Крізь призму викладеного вище, вважаємо за доцільне проаналізувати деякі програми педагогічної освіти магістрантів Великої Британії.

Передусім відзначимо, що британські магістерські програми з підготовки викладачів ЗВО було розроблено в контексті діяльності Академії вищої освіти (Higher Education Academy – HEA) .

На відміну від програм педагогічної освіти магістрантів вітчизняних ЗВО, магістерські програми у Великій Британії проходять свою акредитацію під відповідною назвою у конкретному університеті, зокрема, магістерська програма університету Сент-Ендрюський університет (University of St. Andrews) отримала назву «Англійська мова» (термін навчання – чотири роки, охоплює

480 кредитів) і забезпечує професійний розвиток професорсько-викладацького складу університету.

Ця магістерська програма вивчення англійської мови та філософії вищого дослідницького рівня, на якому магістранти отримують розуміння процесу того, як знання створюються, вдосконалюються та оновлюються. Програма заохочуватиме студентів продовжувати самостійне навчання з цікавістю, цілісністю, точністю та інтелектуальною строгістю.

Перший, другий і третій роки навчання включають основні модулі, специфічні для програми (наприклад, Роман дев'ятнадцятого століття, Драма у XX і XXI століттях, Твори Середньовіччя та Ренесансу, Переклад в добу Ренесансу: Англія і Європа в період Шекспіра, тощо), а також інші модулі, на вибір (в деяких випадках, включаючи модулі іншого факультету).

Четвертий рік передбачає вдосконалене навчання під керівництвом досліджень за допомогою модулів, що забезпечують спеціальну навчальну програму, а також написання науково-дослідницьких проектів.

Програма базується на вивченні обов'язкових і факультативних дисциплін. Магістрант повинні відвідувати всі обов'язкові дисципліни, а факультативні відповідно до сфери викладання та особистої зацікавленості здобувача. Для отримання диплома магістра вищої освіти необхідно пройти 10 факультативних курсів і завершити три модулі.

Магістерська програма «Викладання та навчання у вищій школі», акредитована Академією вищої освіти є ще однією програмою педагогічної освіти в Англії є. Основний мета - підготувати магістранта до викладання у ЗВО, що вимагає теоретичної бази і практичних навиків. Основні напрями роботи, які визначаються цією програмою підготовки магістрантів, такі (The philosophy and process of accreditation):

- планування навчальних програм або її окремих модулів;
- викладання та підтримка магістрантів у процесі навчання;
- оцінювання студентів і зворотній зв'язок із аудиторією;

- розвиток сприятливого середовища для навчання та викладання;
- об'єднання науково-дослідної діяльності з викладанням;
- оцінювання постійного професійного розвитку.

Державні освітні стандарти Великої Британії є основними документами, які регламентують педагогічну підготовку викладачів вищої школи. Особливістю стандартів 2014 року у Великій Британії є їх орієнтація на кінцевий результат діяльності ЗВО і визначають обов'язковим проходження чіткої процедури перевірки.

Сучасний викладач вищої школи у своїй професійній діяльності повинен урахувати такі складові якісної освіти ХХІ століття:

- освітнє середовище (воно повинно бути здоровим, безпечним, забезпеченим ресурсами й сприятливими умовами);
- зміст освіти, який відображено у відповідних навчальних програмах і матеріалах для опанування суб'єктами навчання базових знань, набуття вмінь і навичок;
- навчально-виховний процес, спрямований на розвиток і формування особистості;
- результати, які стосуються знань, умінь, особистісної позиції й пов'язані з національними завданнями в галузі освіти;
- якість освіти визначається соціальним замовленням та вимогами до випускника.

Як відомо з наукових досліджень, управління професійним розвитком персоналу - це серія безперервних взаємопов'язаних дій, що забезпечують цілеспрямований і систематичний вплив на працівників за допомогою професійного навчання протягом їхньої професійної діяльності в організації з метою підвищення професіоналізму відповідно вимогам робочого місця, більш ефективне використання їх потенціалу та залучення факторів зацікавленості у праці» (Кравченко, 2017).

Структура управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників ЗВО складається з наступних компонентів: планування і прогнозування професійного розвитку персоналу; організація професійного розвитку викладачів в умовах закладу освіти; мотивація науково-педагогічних працівників до власного професійного розвитку; контроль керівником кафедри за реалізацією професійного розвитку, контроль успішності та результативності навчання викладачів (Кравченко, 2018). Планування професійного розвитку викладачів ЗВО охоплює п'ять послідовних етапів:

1) інформаційний – збір та обробка необхідної інформації про діючий персонал кафедри та його розвиток у перспективі;

2) розробка плану професійного розвитку персоналу на кафедрі – аналіз наявного стану і перспектив професійного розвитку викладачів та розробка альтернативних варіантів планів їх професійного розвитку;

3) прийняття рішень – затвердження одного із варіантів плану як обов'язкового орієнтиру для організації проведення професійного навчання;

4) визначення необхідних витрат – проводяться розрахунки витрат на професійне навчання науково-педагогічних кадрів;

5) здійснення контролю за реалізацією плану професійного розвитку, контроль успішності та результативності навчання; коригування цілей професійного розвитку викладачів на основі зміни цілей організації (Pochuieva, 2018).

Як було зазначено науковцями-дослідниками, Кодекс якості для вищої освіти (Quality Code for Higher Education) є основним документом, обов'язковим для виконання всіма університетами. Кодекс представляє загальні вимоги академічних стандартів для різних рівнів освіти. Він не має статусу закону, але відповідає вимогам законодавства.

Згідно з Національною Рамкою професійних стандартів для викладачів (National Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education, 2011, див.Додаток Б) з'ясовано кваліфікаційні вимоги до

професійних знань і цінностей викладача. Викладачі англійської мови, у процесі своєї професійної діяльності мають послуговуватися такими цінностями:

- розуміння потреби у досконалості володіння англійською мовою; професіоналізм і етичні норми;
- відношення до студента, як до особистості, із власними потребами, здібностями, мотивацією та створення для кожного із них рівних умов доступу до навчання та власного професійного розвитку;
- постійний особистий професійний розвиток та вдосконалення процесів викладання і навчання мови.

Гнучкість британських освітніх стандартів і їх переважно рекомендаційний характер надає університетам автономію у виборі напрямів підготовки майбутніх фахівців, визначенні змісту та структури бакалаврських і магістерських освітніх програм, методів і форм у реалізації. Університети мають можливість самостійно визначити професійні компетентності та компетенції, якими повинні володіти їхні випускники. Цей факт дозволяє вчасно відстежувати інновації в науці і техніці і відображати це в змісті дисциплін, що викладаються. Також, такий підхід дозволяє створювати міждисциплінарні програми, тобто готувати кадри для тих галузей, у яких з'являється найбільша кількість інновацій.

Прикладом може слугувати діюча Схема підтримки викладацького складу в процесі його кар'єрного росту для науково-педагогічних працівників університету Стратклайда (Research Staff and Teaching Staff: Job Size and Competencies Indicators, 2010). Схема (див. Додаток Г) створена для реалізації наступних цілей: підтримка науково-педагогічних працівників університету в процесі його кар'єрного зросту; збільшення кола професійних обов'язків; взаємодії з різними навчальними дисциплінами; обмін знань та досвіду між працівниками.

Ще одним суттєвим кроком у підвищенні вмотивованості науково-педагогічних працівників Великої Британії до професійного розвитку, на думку Скиби Ю. (2018) є виокремлення у Національній рамці професійних стандартів (2014) такого компоненту, як цінності та принципи, які забезпечують високий рівень навчання та викладання.

Фундаментальні цінності (SEDA. Professional Development Framework. Values of principles, 2011) згідно проаналізованого нами Національної рамки професійних стандартів науково-педагогічних працівників вищої освіти (2014) представлені у Таблиці 1.3).

*Таблиця 1.3.*

**Фундаментальні цінності Національної рамки професійних  
стандартів науково-педагогічних працівників  
вищої освіти Великої Британії**

<b>Фундаментальні цінності</b>		
1.	розуміння, як люди навчаються	навчання – це складний процес, який діє в багатьох контекстах і відбувається різними шляхами. Чимало факторів заохочують до навчання, але чимало і перешкоджають йому, варіюючись залежно від самого студента, мети, оточення тощо. Зазначена цінність сприяє науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти до підтримки навчальної діяльності своїх студентів та розвитку більш ефективного викладання.
2.	вченість, професіоналізм і етична практика	ученість, професіоналізм та етична практика нероздільно пов'язані між собою та підтримують роботу науково-педагогічних працівників. Ідея вченості вбачає застосування науково обґрунтованих підходів до навчального процесу та викладання, залучає і науково-педагогічних

		працівників, і студентів до дослідницької роботи.
3.	робота в спільнотах, що навчаються, та їх розвиток.	існують різні типи спільнот, що навчаються, наприклад, студенти, що зустрічаються під час занять або у віртуальному просторі, які співпрацюють один з одним, або колеги, які діляться власними ідеями щодо ефективності навчального процесу та викладання.
4.	вміння працювати з різними студентами	кожен студент – це унікальна особистість, зі своїми власними потребами, здібностями, мотивацією, проте всі студенти повинні мати однаковий доступ і можливості для навчання та власного розвитку.
5.	постійна рефлексія щодо професійної практики	наголошується, що науково-педагогічні працівники повинні постійно розвиватися, а рефлексія щодо своєї професійної діяльності є одним з потужних засобів самовдосконалення. Проте для професійного розвитку однієї рефлексії недостатньо – необхідні дії та втілення ідей у практику.
6.	постійний професійний розвиток та вдосконалення процесу навчання	

Розглянемо загальні теоретичні засади впровадження магістерських програм у Великій Британії.

В Європі передбачена стандартизована система отримання ступеня магістра і більшість країн готує магістрів різного фаху. При цьому виокремлюють такі типи магістерських ступенів:

- магістр специфічної сфери діяльності, який здобувається на рівні бакалавра;



- магістр адміністрування застосовують у сфері бізнесу чи управління. Сюди відносять Магістрів наук, Магістрів мистецтв і Магістрів торгівлі. Для таких не завжди вимагається досвідчені професіонали. А також Магістри бізнес адміністрування, підготовка яких ґрунтується мінімум два-три роки професійного досвіду і відкрита для людей з академічними знаннями будь-якої сфери. Різниця між цими напрямками полягає в їх іміджі, меті кар'єри та плати за навчання;

- ступінь виконавчого магістра – спеціальний ступінь для професіоналів адміністрування. Допускається, що вимоги до випускника і структура ступеня магістра відрізняється від затвердженої програми (Проценко, 2015).

Виокремлюють декілька можливих шляхів отримання магістерського ступеня. Залежно від програми від магістранта може вимагатися захист дисертації. Характерною ознакою магістерських програм є їх профільна спеціалізація та тривалість навчання, передбачена вимогами держави та системою організації магістерської підготовки в умовах певного університету. Таким чином програма підготовки магістрів триває від одного до шести років.

У контексті дослідження вважаємо доречним ознайомитися з практикою підготовки майбутніх викладачів у провідних ЗВО Великої Британії.

Відзначимо, у Великій Британії магістерські програми в галузі освіти можуть реалізуватися за двома спеціальностями: магістр освіти та магістр науки. Зокрема, ступінь магістра освіти присуджується особам з різними освітньо-кваліфікаційними рівнями, які закінчили різні навчальні заклади і здобули різні професії, яких об'єднує бажання розвивати освітню галузь (Сахно, 2013).

Особливість магістратури Великої Британії полягає в тому, що до неї вступають студенти з вищою освітою і практичним досвідом роботи викладача щонайменше шість років. В Україні до магістратури вступають бакалаври та особи, які вже мають вищу освіту.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що програми магістерського рівня сприяють післядипломній освіті викладачів з метою підвищення професіоналізму у викладанні та науково-дослідницькій роботі (Проценко, 2015). Курси мають безпосереднє відношення до викладання і навчання у вищій школі. В анотації до всіх курсів зазначається їх цінність як для викладача, так і для студентів. Як відомо, викладання загалом і особливо у сфері вищої освіти, – це наукова, професійна і комплексна діяльність. Тому, щоб бути майстром у цій справі, отримувати високу результативність навчання студентів, викладачам необхідно використовувати відповідні оптимальні методи та форми навчання, включаючи і новітні технології, розвивати незалежний творчий підхід до викладання між педагогічною теорією, науковими дослідженнями та власним педагогічним досвідом, проводити власні дослідження та втілювати їх у практику. Саме до таких видів діяльності і готують магістерські програми підготовки викладачів вищої школи Великої Британії (Сахно, 2013).

Професійна підготовка майбутнього викладача передбачає розробку навчальних курсів залежно від досвіду викладання, підготовку викладачів за окремими навчальними дисциплінами; запровадження інтенсивних курсів; випробувальний термін чи стажування; інтегративні міждисциплінарні курси. Програми підготовки викладачів включають застосування практичних досліджень чи дослідницьких проектів у викладанні (Проценко, 2015).

Для аналізу професійної підготовки викладача в університетах Великої Британії доцільно розглянути особливості професорсько-викладацького складу ЗВО, вимоги щодо освіти та наукової діяльності британських викладачів, особливості роботи професора, висвітлити комплекс особистісних і професійних характеристик викладача відповідно до професійних стандартів.

Вимоги до рівня освіти та наукового ступеня викладача закладу вищої освіти залежать від предмета, який викладається, та від типу навчального закладу, в якому працює викладач. Загалом, викладач ЗВО повинен мати

якнайменш ступінь бакалавра та три роки досвіду роботи в галузі. Проте для роботи, у більшості коледжів й університетів необхідний щонайменш ступінь магістра, а іноді обов'язковим є докторський ступінь.

У Великій Британії структура академічних посад представлена так:

- професор (professor);
- лектор-доцент (reader);
- старший лектор (senior lecturer, senior teaching fellow, principal lecturer);
- лектор (lecturer, teaching fellow);
- асистент лектора (assistant lecturer, demonstrator, seminar leader, associate lecturer, graduate teaching assistant);
- запрошений професор (visiting professor).

Крім того, існують почесні звання: почесний професор, почесний доцент, почесний лектор.

Останнім часом більшість університетів Великої Британії відмовляється від так званої системи “введення до штату” (tenure). Це означає, з одного боку, що після випробувального терміна викладач може отримати постійну посаду (випробувальний термін не триває більше 3 років), а з іншого – адміністрація університету може звільнити викладачів навіть найвищого рангу у будь-який час. Іноді викладачі британських університетів не просуваються кар'єрною сходиною і залишаються на посаді старшого лектора протягом усієї своєї кар'єри.

Більшість викладачів у Великій Британії мають докторський ступінь. Зараз наявність наукового ступеня є однією з умов отримання посади в багатьох британських університетах, хоча раніше навіть найвищі академічні посади (наприклад, професора та лектора-доцента) могли обіймати викладачі, які зробили вагомий внесок у розвиток науки, але не мали наукового ступеня.

Кожен університет висуває власні критерії щодо обіймання посад викладачів вищої школи, проте існують загальні вимоги (див. Таблиця 1.4). А

відтак, розглянемо вимоги до посади старшого лектора, лектора-доцента та професора на прикладі університету Варвік (University of Warwick).

*Таблиця 1.4.*

**Загальні вимоги до посад вищої школи на прикладі університету  
Варвік (University of Warwick)**

Посада	Критерії
Старший лектор	<ul style="list-style-type: none"> <li>- доведена здатність до наукової роботи;</li> <li>- доведена здатність до викладання;</li> <li>- готовність виконувати адміністративні завдання в університеті та від імені університету;</li> <li>- важливі досягнення у науково-дослідницькій роботі;</li> <li>- постійно високий рівень досягнень у науковій діяльності;</li> <li>- значний внесок у викладацьку діяльність;</li> <li>- важливий внесок в інші види діяльності, пов'язані з університетським життям (напр., створення та підтримка інтелектуального, культурного та соціального середовища університету).</li> </ul>
Лектор-доцент	<ul style="list-style-type: none"> <li>- посада означає визнання особливості наукової роботи;</li> <li>- підтвердженням наукової роботи може бути вагомий внесок у дослідження в певній науковій галузі. До уваги також береться майстерність викладання, причому у “Керівництві” розписуються вимоги до майстерності викладання для обіймання посади лектора-доцента.</li> </ul>
Професор	широке визнання та авторитет у наукових колах, ґрунтовні дослідження в певній галузі, наявність великої кількості публікацій.

Для старшого лектора обов'язковими є перші три позиції. Чимала увага приділяється 6 позиції, більш того, вона розписана більш детально:

- заняття оцінюються спостерігачами як відмінні. Вплив та цінність викладання визнається за межами університету;
- викладання має високий результат ефективного навчання студентів;
- неперевершеність у викладанні визнана на рівні факультету, а іноді й інституту;
- заняття творчі, пристосовані до різних студентів та обставин, із використанням інновацій;
- педагогічна діяльність пов'язана з дослідницькою роботою з дисципліни, що викладається, та з дослідженнями з педагогіки;
- мав місце і продовжується професійний розвиток;
- зроблено внесок у розвиток і підтримку якості викладання в університеті та поза його межами (SEDA, р. 6-7).

Стосовно викладацької майстерності, то основні критерії її визнання є однаковими для всіх трьох посад (SEDA, р. 8-10).

У зв'язку з вимогами до посад порушується питання професійних стандартів для викладачів вищої школи.

Професійні стандарти – це документи, що встановлюють вимоги до знань, умінь, навичок, компетенцій, досвіду, системи цінностей, особистим якостям тощо, які необхідні для виконання певних професійних обов'язків. Вони розглядаються як один з інструментів, що дозволяє створити ефективну взаємодію різних сфер, забезпечити раціональне використання людських ресурсів.

Структура та зміст професійних стандартів варіюється в залежності від низки факторів (наприклад, від характеру професійної діяльності, конкретних завдань тощо).

Отже, професійний стандарт педагогічної діяльності є системою мінімальних вимог до знань, умінь, здібностей і особистих якостей педагога, що дозволяють у своїй цілісності займатися педагогічною діяльністю і визначають успіх у цій діяльності. Під професійним стандартом педагогічної

діяльності розуміється система вимог до якостей (компетентності) суб'єкта діяльності, які в своїй цілісності визначають можливість обіймання певної посади і забезпечують успіх у педагогічній діяльності. Ці якості відбиваються в знаннях, уміннях, здібностях, особистих характеристиках педагога, які в своїх інтегральних проявах покладено в основі професійної компетентності.

### **Висновки до першого розділу**

Досліджено роботи вітчизняних та британських вчених щодо професійної підготовки вчителів, як базовий етап підготовки, і викладачів англійської мови, які підтверджують важливість теми наукового пошуку. Важливим є аналіз нормативно-правових документів, що регламентують процес професійної підготовки викладачів англійської мови у закладах вищої освіти Великої Британії.

Наголошено на важливості адміністративної юрисдикції Великої Британії: Англії, Шотландії, Уельсу та Північної Ірландії, що дає можливість говорити про «систему вищої освіти у Великій Британії». Існує дві окремі рамки кваліфікації вищої освіти: одна для Шотландії (FQHE) та одна для Англії, Уельсу та Північної Ірландії (FHEQ). Також існують структури професійної кваліфікації підпорядковані Управлінням кваліфікацій та навчальних програм (QCA), а комплексна загальна схема кредитування та кваліфікації в Шотландії – Шотландська система кредитування та кваліфікації (The Scottish credit and qualifications framework) (SCQF) (з яких FQHE є складовою частиною) та Рамки для кредитів та кваліфікацій для Уельсу (Framework for Credit and Qualifications for Wales) (CQFW).

Виокремлено декілька основних циклів педагогічної освіти у Великій Британії: здійснення навчання на старшому етапі середньої школи (2 роки) у вигляді профорієнтаційної роботи, педагогічна практика в початкових класах,

наданням характеристики для вступу до педагогічного навчального закладу; навчання на педагогічних відділеннях коледжів, що є проміжною ланкою між професійною та вищою освітою; здобуття вищої освіти з присудженням ступеня бакалавра; здобуття ступеня магістра (1-2 роки), стажування за фахом та виконання дисертаційного дослідження; підготовка докторів наук, які в майбутньому виконуватимуть науково-дослідницьку або викладацьку роботу у вищій школі.

Відзначено Кодекс якості вищої освіти» (Кодекс якості) у системі вищої освіти Великої Британії як керівний документ, що є орієнтиром для всіх вищих закладів Великої Британії (UK Quality Code for Higher Education). Описано його структуру та ключові аспекти.

Кодекс якості для вищої освіти (Quality Code for Higher Education) - керівний документ, обов'язковий для виконання всіма університетами країн Великої Британії. Він містить загальні вимоги академічних стандартів різних рівнів освіти. Кодекс не має статусу закону, але відповідає вимогам законодавства

Представлено структуру Національних кваліфікаційних рамок у Великій Британії та основні вимоги до кваліфікацій, які присуджуються на кожному з цих рівнів. Рамки характеризують кваліфікації кожного з рівнів і вказують на те, як одержати кваліфікацію вищого рівня.

Згідно з Національною Рамкою професійних стандартів для викладачів (National Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education) з'ясовано кваліфікаційні вимоги до професійних знань і цінностей викладача.

Питаннями розроблення професійних стандартів займаються Академія вищої освіти (Higher Education Academy – HEA), Асоціація професійного та освітнього розвитку науково-педагогічних працівників (Staff and Educational Development Association – SEDA). Академією вищої освіти було запропоновано й уведено в дію Національну Рамку професійних стандартів для викладачів

(National Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education), в тому 3 числі для викладачів англійської мови.

Проаналізовано структуру предметної галузі «Англійська мова» для бакалаврів (bachelor's degrees with honours), яка містить: цілі, опис, завдання; основні принципи; сфера застосування англійської мови; знання з предмету й професійні навички; форми викладання, навчання та оцінювання.

Наголошено, що структура професійної підготовки педагогічних кадрів у ЗВО Великої Британії є багаторівневою – бакалавр, магістр, доктор. Навчання, в основному, триває від 4 до 11 років. Магістратура у сучасній вищій школі Великобританії є основною формою підготовки викладачів ЗВО. Британські магістерські програми проходять акредитацію Академії вищої освіти (Academy HE) і вважаються одним із ключовим компонентів неперервного професійного розвитку. Програми, за якими готують магістрів закладів вищої освіти Великої Британії, за принципом того, що підготовка до викладання в університетах вимагає як теоретичної бази, так і практичного досвіду.

З'ясовано, що неперервний професійний розвиток є обов'язковою умовою самореалізації кожного викладача ЗВО у Великій Британії. Саме тому програми магістерського рівня у Великій Британії було створено як один із варіантів неперервного професійного розвитку (Continuing Professional Development) викладачів. Вони сприяють післядипломній освіті викладачів з метою підвищення професіоналізму у викладанні та науково-дослідницькій роботі та безпосередньо стосуються викладання і навчання у вищій школі.

Проаналізовано структуру академічних посад в університетах Великої Британії: професор (professor), лектор-доцент (reader), старший лектор (senior lecturer, senior teaching fellow, principal lecturer), лектор (lecturer, teaching fellow), асистент лектора (assistant lecturer, demonstrator, seminar leader, associate lecturer, graduate teaching assistant), запрошений професор (visiting professor). А також почесні звання: почесний професор, почесний доцент, почесний лектор.



Виявлено, що існують загальні вимоги щодо обіймання посад викладача англійської мови, проте кожен університет висуває власні критерії. Розглянуто вимоги до посади старшого лектора, лектора-доцента та професора на прикладі університету Варвік (University of Warwick).

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: Мельничук, О.В. (2017а), Melnychuk, O. (2020а), Мельничук, О.В. (2017d), Мельничук, О.В. (2017e), Мельничук, О.В. (2018).

## РОЗДІЛ 2

### ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У розділі спроектовано компетентнісну модель викладача англійської мови у Великій Британії, описано підготовку учителя англійської мови як базовий етап формування професійної компетентності викладача англійської мови в університетах Великої Британії, інтеграцію методичної та дослідницької роботи у професійній підготовці викладача англійської мови у Великій Британії, форми, методи і технології навчання викладача англійської мови в університетах Великої Британії, а також особливості підвищення кваліфікації та професійного розвитку викладача англійської мови у британському досвіді.

#### **2.1. Професійна компетентність викладача англійської мови у Великій Британії**

У зарубіжній науковій літературі термін “професійна компетенція” трактують як інтегроване поєднання експертних знань, здібностей і установок, що дозволяє людині виконувати трудову діяльність (Dudley-Evans, 1997; Kennedy, 1983); формування знань, умінь і навичок, що необхідні для роботи за спеціальністю; розвинуте співробітництво з колегами і професійним міжособистісним середовищем.

Професійна компетентність викладача впливає на якість педагогічної професійної діяльності.

На думку Л. Бьюті, педагогічна компетентність - сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь педагога, його

здатність до практичного використання цих умінь у професійній діяльності (Beauty, 2001).

На думку А. Джонс, професійна компетентність - це сукупність п'яти складових трудової діяльності педагога: педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, особистості педагога, його навченості та вихованості (Johns, 2002).

У процесі підготовки викладача англійської мови особливого значення набувають базові компетенції, визначені Радою Європи. Серед них варто згадати:

- постійне професійне самовдосконалення,
- гнучкість професійного мислення,
- мобільність і адаптивність до інноваційних ситуацій в педагогічній діяльності,
- здатність працювати в команді і взаємодіяти з іншими,
- бути ініціативним і відповідальним.

Науковці розглядають ці характеристики та якості як предмет професійної підготовки викладачів англійської мови й умови формування їхньої професійної компетентності.

Для Дж. Річардс професійна компетентність викладача англійської мови - це синтез, єдність змістового і структурного компонентів, які реалізуються в комплексі комунікативної, філологічної, психолого-педагогічної, соціальної, методичної, компенсаторної, загальнокультурної компетенції, педагогічне і мовне мислення, особистісні якості викладача (Richards, 2005).

Професійну компетентність викладача англійської мови Д. Карр розуміє інтегративну властивість педагога, що виражається в сукупності компетенцій педагогічної і предметної області знань (Carr, 2006).

Британський науковець С.Акер визначає професійну компетентність майбутнього викладача іноземної мови як початковий рівень його професійного становлення, професійно значущу, інтегративну якість особистості, основою якої є знання, уміння і навички; комунікативна спрямованість педагога;

педагогічна креативність, які сприяють у комплексі ефективній освітній діяльності студентів (Asker, 1999).

Відомо, що іншомовна комунікативна компетентність - це важлива складова професійної підготовки викладачів англійської мови. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2018) розглядають процес навчання англійської мови як активізацію загальних і формування комунікативної іншомовної компетентностей. Загальні компетентності – це академічні й емпіричні знання, уміння, навички, здатність учитися, а також екзистенціальна компетенція, тобто індивідуальні характеристики й особистісні якості. Комунікативна мовленнєва (іншомовна) компетентність представлена трьома компонентами: лінгвістичним (специфічні мовні знання й уміння), прагматичним (екстралінгвістичні елементи, які здійснюють спілкування) і соціолінгвістичним (використання мови соціокультурними умовами).

Найбільш дослідженою нині є комунікативна компетентність, яка досліджувалася різними вченими. Зокрема, у праці M. Canale та M. Swain розглядаються теоретичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з іноземних мов (Canale & Swain, 1981). Питанням формування вмінь і навичок спілкування іноземною мовою, побудови моделі процесу іншомовної комунікації присвячене дослідження (Davies, 1989).

На думку H. Widdowson, до складу комунікативної компетентності викладача ІМ входять мовна, мовленнєва та лінгвокраїнознавча компетенції (Widdowson, 1989). Іншомовна комунікативна компетентність, передбачає вміння здійснювати мовленнєвий акт, у якому реалізується комунікативно-мовленнєва поведінка на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціолінгвістичних знань і вмінь відповідно до поставлених завдань, проблем і ситуацій. Однак, ця компетентність не лише передбачає володіння всіма

видами мовленнєвої діяльності, але й культурою писемного та усного мовлення.

У контексті викладання англійської мови за професійним спрямуванням, вважаємо, що загально професійні компетенції входять до структури професійної компетентності викладача англійської мови, тоді як спеціально професійні – це ті компетентності, які необхідні лише в професійній діяльності викладача англійської мови.

Аналіз праць низки науковців (М. Гатчинсон, Т. Дадлі-Еванс, А. Джонс і Д. Прайс-Мачадо, М. Сноу та ін.) дав змогу виокремити:

- мовленнєву - сформовані навички спілкування в загально професійних комунікативних ситуаціях (ділові зустрічі, наради, презентації тощо);
- мовну - досконале знання структури іноземної мови, особливостей її вжитку в професійних і академічних дискурсах;
- соціокультурну - застосування знань соціально-культурних особливостей іншомовного спілкування в професійних комунікативних ситуаціях;
- організаційну - уміння планувати та організовувати навчальну діяльність студентів, ґрунтуючись на аналізі навчальних потреб студентів;
- інформаційну – застосування сучасних технічних засобів навчання, навчального програмного забезпечення, аналізу інформації з метою розроблення власного навчально-методичного забезпечення;
- методичну – інтегроване використання методики викладання іноземних мов і методики викладання професійно орієнтованої дисципліни, адаптування інноваційних технологій до умов конкретного навчального середовища;
- дослідницьку – використання методів аналізу, синтезу, узагальнення інформації, виокремлення спеціального із загального, адаптування власного досвіду та перенесення його на навчальний професійно спрямований контекст;
- самонавчання – готовність до саморозвитку та самоосвіти через активну участь у науково-методичному житті професійної спільноти.

До мовленнєвої компетентності вчені відносять :

- знання базових мовленнєвознавчих понять;
- здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане ;
- здатність до мовленнєвої творчості ;
- здатність планувати, готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах, виступати з повідомленням;
- здатність реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності;
- здатність до асоціативної мовленнєво-мислительної діяльності;
- уміння аудіювання, читання, говоріння, письма;
- гнучке вміння використовувати засоби рідної мови залежно від типу, стилю мовлення;
- навички красномовства;
- уміння редагувати власне та чуже мовлення;
- здатність до контролю та самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності.

З метою подальшого дослідження та систематизації спеціально професійних компетентностей викладача англійської мови їх було об'єднано в групи:

- професійно-комунікативна (мовна, мовленнєва, соціокультурна);
- технологічна (організаційна, методична, інформаційно-комунікативна);
- адаптивна (дослідницька компетенція та саморозвиток);
- дослідницька.

Сьогодні, яке стрімко змінюється та оновлюється, вимагає від ЗВО серйозного вдосконалення підготовки педагога, становлення його як компетентного професіонала, який глибоко знає свій предмет, є відкритим до інновацій у педагогіці, володіє різними технологіями викладання свого предмету, здатний успішно проектувати і забезпечувати результативність

навчально-виховного процесу у ЗВО. Саме це є ключовими завданнями у підготовці викладача англійської мови.

Однією з вимог до викладача на сьогодні є не тільки добра обізнаність у своєму предметі, але й здатність створити умови, що сприятимуть розвитку та саморозвитку особистості. Це сприяє професійному розвитку викладачів та створює необхідність здійснювати професійну діяльність, спираючись на науково-обґрунтовані процеси викладання. Проектування компетентнісної моделі підготовки майбутнього викладача англійської мови з урахуванням досвіду Великої Британії варто здійснювати на основі формування змісту підготовки, методів навчання, чітко визначених форм організації, основних компетентностей та етапів підготовки, можливих результатів підготовки.

Мета моделі – підготовка викладача англійської мови, здатного ефективно здійснювати педагогічну діяльність у закладах освіти. Відповідно до мети визначено завдання підготовки вчителів англійської мови як іноземної:

- поетапне формування у майбутнього викладача англійської мови компетенцій – інваріантних компонентів професійної компетентності;
- формування готовності майбутнього викладача англійської мови до професійної діяльності;
- розвиток високого рівня професійної компетентності майбутнього викладача англійської мови.

На основі аналізу праць британських вчених можна визначити поняття «зміст професійної підготовки викладача англійської мови», під яким розуміють сукупність нормативно-правового, навчально-методичного, технологічного забезпечення, спрямованих на набуття умінь, навичок, професійних якостей, що складають основу сформованості загальнопедагогічної, загальнокультурної та іншомовної комунікативної компетентностей фахівця, здатного професійно організувати навчання студентів міжкультурного спілкування іноземною мовою

Важливим структурним елементом змісту підготовки викладачів англійської мови є навчально-методичне забезпечення. Воно складається з конкретних навчальних планів, програм, матеріалів та методичних рекомендацій. Здобуття освіти передбачає опрацювання певного навчального матеріалу, відбір та структурування якого відбувається у вигляді розробки й опрацювання програми курсу базової підготовки вчителів іноземної мови. Уряди великої Британії затверджують професійні стандарти, на основі яких формують програми.

Навчальні плани професійної підготовки викладачів англійської мови в університетах Великої Британії розділяють на декілька циклів:

- 1) психолого-педагогічних дисциплін,
- 2) спеціально-предметних дисциплін,
- 3) педагогічної практики.

До навчальних програм циклу психолого-педагогічних дисциплін відносять педагогіку, теорію навчальної діяльності, історію та психологію освіти, методика викладання іноземної мови, організацію навчального процесу, сучасні освітні технології, психолого-педагогічні спецкурси здатні формувати загальнопедагогічні та загальнокультурні компетентності у студентів.

До циклу спеціальних предметних дисциплін відносимо сучасні лінгвістичні науки, іноземні мови, які забезпечують формування у майбутніх педагогів іншомовної комунікативної компетентності. Компетентність, як результат, є результатом навчання, інтегрованою якістю майбутнього фахівця, яка є складним синтезом когнітивного, предметно практичного та особистісного досвіду.

Навчально-методичне забезпечення процесу підготовки викладачів англійської мови в університетах Великої Британії ефективно здійснюється завдяки формуванню належних дидактичних цілей та визначення ефективних способів їх досягнення. Це вимагає використання відповідних освітніх технологій. Вище було викладено розуміння відповідних ключових понять:



«технологія», «педагогічні технології навчання», «інформаційно-комунікаційні технології». Виходячи з цього, було проаналізовано деякі аспекти технологічного забезпечення підготовки викладачів англійської мови.

Технологічне забезпечення навчання є вагомим у змісті підготовки викладачів англійської мови у Великій Британії. Воно реалізується через взаємопов'язаний комплекс педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), який має на меті підготовку відповідних фахівців. Завдяки технологічному забезпеченні навчання можна реалізовувати у дистанційно.

Педагогічні технології навчання – це сукупність методів, прийомів, засобів, послідовне здійснення та застосування яких впливає на виконання завдань навчального процесу, виховання і розвитку особистості і передбачає гарантований результат з урахуванням особливостей учасників процесу навчання.

Дидактичні ресурси у британських закладах освіти поділяються на друковані інформаційно-дидактичні та ресурси ІКТ. Схематичний поділ представлений на рисунку 2.1.



Рис. 2.1. Дидактичні ресурси навчання

В умовах розвитку новітніх ІКТ, цифрового середовища все більш актуальним та популярним стає використання у навчальному процесі електронних ресурсів, спрямованих на підвищення процесу навчання.

Британський дослідник М. Майлс до електронних навчальних ресурсів відносить такі:

- інтерактивні комп'ютерні пакети у різних форматах (інтерактивне відео, CD-ROM та гіпермедіа);
- інтерактивні засоби зв'язку (комп'ютерні конференції, електронна пошта, он-лайн бази даних та Інтернет);
- медійні ресурси на основі інформаційних матеріалів (відеофільми, аудіокасети і практичні матеріали, зокрема електронні підручники, посібники тощо);
- засоби комунікації (консультування студентів по телефону, телефонні та відеоконференції) (Resources for Independent Language Learning, 2012).

Застосування вищезазначених електронних ресурсів навчання передбачає наявність комп'ютерної техніки, спеціалізованого програмного забезпечення для вивчення іноземної мови, пристроїв для відеоконференцій тощо. Використання електронних ресурсів поряд із традиційними має свої переваги та недоліки. З їх допомогою, зокрема через Інтернет, майбутні фахівці отримують гнучкий доступ до сучасної та актуальної навчальної інформації, яка регулярно оновлюється. Електронне спілкування з носіями мови за допомогою електронної пошти, читання газет он-лайн спрощує доступ до автентичних матеріалів з усього світу.

Інформаційно-комунікаційні технології навчання (від англ. Information and communications technology) – це сукупність методів і технічних засобів, використання інформаційних технологій через комп'ютерні мережі і засоби зв'язку для забезпечення успішного процесу навчання .

Н. Морзе визначає інформаційнокомунікаційні технології (ІКТ) – це інформаційні технології на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку, які характеризуються доброзичливим середовищем роботи користувача» (Blanchfield, 1999). Таке середовище реалізовується через успішний процес взаємодії під час обробки та засвоєння інформації.

«Навчання» як складова категорії, що вивчається, вказує на сферу взаємодії і характер її суб'єктів (суб'єкти навчання і навчальний процес).

В навчальному процесі ЗВО Великої Британії, поруч з традиційними формами навчання (лекції, семінари, практичні заняття, лабораторна робота) надають перевагу активним методам навчання, спрямованим на інтегрування теоретичних знань з практикою: виконанню індивідуальних та групових проєктів, організації презентацій, дидактичних ігор (ситуативних, рольових, інтелектуальних – «мозкова атака», інтелектуальне проєктування), проведенню дискусій, «круглих столів», різних тренінгів, особливо стосовно психолого-педагогічних аспектів розвитку педагогічної майстерності.

На думку М. Moore (Moore, 1996), однією з найефективніших систем освіти, є тьюторська система освіти, яка постійно розвивається та удосконалюється. Тьюторіал визначають як один з основних компонентів освітнього процесу, у якому застосовують комплекс методик та підходів до навчання, орієнтований на потреби студентів. Впровадження нових форм проведення практичних занять виникає через потребу підвищення часу практичних занять. Тьютор, якого закріплюють за певною групою студентів, повинен володіти якостями викладача, менеджера навчального процесу і консультанта. До основних завдань відносяться проведення тьюторіалів, перевірка контрольних завдань, оцінювання, організація роботи групи в Інтернет-консультації, консультування студентів, проведення недільної школи, тощо.

Варто звернути увагу на технологію «case-study», розроблену англійськими науковцями Ф. Едейем, К. Ейтсом та М. Шевером, яка набула значної популярності у навчальному процесі ЗВО Великобританії. У ЗВО країни існують банки типових педагогічних задач, розв'язання яких на основі кейсу сприяють набуттю нового досвіду студента у професійно-педагогічній діяльності, накопиченню професійно значущих знань, умінь та навичок.

Через те, що однією з особливостей роботи з «case-study» є їх широкий дисциплінарний характер, студенту слід осмислити ситуацію, яку подано у кейсі комплексно, виявити проблему і питання, що потребують вирішення. Таким чином, здійснюється розвиток самостійності й ініціативності, вміння орієнтуватися у широкому колі питань, які пов'язані з різними аспектами педагогічної діяльності. У вирішенні важливих проблем професійної підготовки педагогів у Великій Британії важливе місце займає кейс-метод.

Двома досить відомими моделями використання кейс-методу у ЗВО Великої Британії є модель М. Мюнтера і модель М. Ліндерса та Дж. Ерскина (Erscine & Leenders, 2000). Схарактеризуємо означені моделі:

Модель М. Мюнтера передбачає процес роботи над створенням кейсу на чотирьох рівнях: перший – вказівка, що акумулює ідею майбутнього кейс-методу; другий – проект, який тлумачить наступне: інформацію кейс-матеріалу, обсяг кейсу, упорядкування майбутнього кейс-матеріалу; третій – коригування, що пропонує відповідь на запитання: «Чи правильною є інформація у кейсі?», «Чи допомагає розв'язання проблеми (завдання), що є у кейсі, набуттю необхідної компетенції?»; четвертий – передбачає остаточне редагування тексту кейса (Erscine&Leenders, 1989).

У своїх роботах М. Норфі надає рекомендації щодо використання 4-х рівневої моделі М. Мюнтера, при дотриманні наступних умов:

- 1) успіх майбутнього кейсу полягає у його простоті;
- 2) використання простих і зрозумілих комбінацій слів, речень допоможуть уникнути непорозумінь у тлумаченні представленого матеріалу і алогічності його викладу.

Вчений переконаний, що першочерговим завданням у створенні кейсу є спрощення складних фраз, а не ускладнення простих. Власне це є причиною тенденцією до скорочення обсягу інформаційних блоків (Norfy, 1997).

Друга модель, запропонована М. Ліндерсом і Дж. Ерскінім (Erscine&Leenders, 1989), є, на нашу думку, ґрунтовнішою, оскільки детально

представляє етапи роботи створення кейсу. У цьому процесі автори виділяють п'ять етапів:

- 1) пошук початкових умов,
- 2) встановлення першого контакту,
- 3) збір інформації,
- 4) процес складання кейсу,
- 5) прийняття рішення щодо друку.

При порівнянні даних моделей, можна дійти до висновку, що спільним у них - дотримання вимоги щодо повноти реальності подій, що подаються.

М. Гільбертон вважає, що саме об'єктивність представлення кейс-матеріалу є головною умовою, яка забезпечує успіх. Науковець рекомендує у процесі створення кейсу використовувати якомога більше цитат із текстів; посилатися на джерело інформації; дотримуватися хронології подій під час опису проблемної ситуації; усі фактичні дані включати (цифри, дати, імена, історичні назви тощо) (Guillbertone, 2000).

Розглянемо докладніше технологію використання кейс-методу у ЗВО Великобританії.

Передусім зазначимо, що лекції, семінари, тьюторські заняття залишаються традиційними формами організації навчання у британських ЗВО. Поширені також такі форми як: аналіз відеозаписів комунікативних ситуацій; групові види роботи, мікрОВикладання, обговорення, дискусії, методичні презентації, тощо.

Завдяки світовій практиці популярною формою навчання студентів у ЗВО Великої Британії є лекція. Варто проаналізувати досвід використання кейс-методу під час у закладах вищої освіти Великої Британії.

Використання лекції як основи кейс-методу дає можливість реалізувати професійно важливі цілі навчання студентів у закладах вищої освіти Великої Британії. Зокрема формує у студентів уміння: систематизування вже набутих професійних знань, вибудовуючи їх логічно з розумінням причинно-

наслідкових зв'язків конкретного педагогічного явища; критичного сприйняття і перероблювання інформації орієнтуватися у швидкозмінних професійних ситуаціях, виявляти причину їх появи; створення власних навчальних прийомів з опорою на вже набутих знань; розвитку творчого підходу до отриманої інформації; приймати самостійні рішення у ситуаціях, що виникають, пропонуючи власні ідеї.

Учасниками використання кейсу під час лекції є студенти, тьютор, розробники кейсу. Студент, який працює у команді, у процесі роботи з кейсом виступає безпосередньо активним суб'єктом пізнання. Тьютор повинен організувати і змодельовати дискусію, допомогти студентам відповідати на запитання тощо. Це сприятиме реалізації мети лекції, спонуканню студентів до розуміння своєї професії, усвідомлення ними прихованого, на перший погляд, смислу навчання у ЗВО як проєкції майбутньої професійної діяльності фахівця.

Життєвий цикл кейсу у студентській аудиторії включає такі традиційні етапи: «перші кроки», «становлення», «зрілість», «старіння». Як свідчить практика, кейс-матеріал активно використовується протягом трьох років. Але слід наголосити на змістовій і мотиваційній складовій кейсу, які орієнтуються на процесі засвоєння знань у їх діяльнісному вимірі і набутті професійних компетенцій.

Варто наголосити, що у процесі створення й застосування кейсу викладач виконує важливу, водночас нову, для навчального процесу ЗВО роль організатора як самостійної пізнавальної, дослідницької, так і творчої діяльності у студентів. Він допомагає студентам самостійно здобувати необхідні знання, критично осмислювати отриману інформацію, робити висновки, обґрунтовувати їх, оперувати необхідною аргументацією, вирішувати проблеми, які виникають. Самостійна робота над певною проблемою є абсолютно звичним і пріоритетним видом педагогічної діяльності. Розвиток у студентів творчих навичок, навичок пізнавальної активності, самостійності та

системності мислення для необхідного успішного вирішення життєвих і професійних завдань чи ситуацій, є вагомими аспектами самостійної роботи.

Значущими у реалізації завдань цього дослідження з питань становлення й розвитку основних аспектів кейс-методу, варто відзначити важливість створення і застосування методу аналізу конкретних ситуацій, ситуаційних завдань і ситуаційних вправ; «інциденту»- методу; ігрового проектування; методу ситуаційно-рольових ігор; методу дискусії тощо (Abercrombie, 1971). Схарактеризуємо такі, що набули широкого застосування і визнання у ЗВО Великої Британії, а відтак, є конструктивними у контексті дослідження.

Так, одним із найбільш поширених методів ситуаційного аналізу у Великій Британії являється аналіз ситуацій класичного типу, глибоке і деталізований опис реальної чи імітованої ситуації.

Відомо, що під основними закономірностями процесу засвоєння інформації передбачається вирішення нових ситуаційних завдань. Однією з головних умов управління навчанням і, водночас, одним із чинників, що забезпечує розвиток мислення у студента, є вибір завдань, серед проблемних ситуацій, які здатні активізувати розумову діяльність тих, хто вчиться. У процесі розв'язання ситуаційних завдань виникає когнітивно-поведінковий дисонанс: усвідомлення студентом того, що для вирішення певного типу завдання у нього недостатній обсяг знань і вже засвоєні способи дії. Це стимулює студента до пошуку нової навчальної інформації, її опанування.

Особливу роль в організації ефективного навчального процесу у ЗВО Великої Британії мають ситуаційні завдання із реальної професійної практики. Аналізуючи їх, студенти здатні засвоїти принципи, певні закономірності чи правила, процедури, засоби і сучасні технології в тому числі, розвинути навички прийняття рішень. Важливим у навчальному процесі є те, що практичні завдання з моделювання певної ситуації можуть охопити широке коло проблем, які можуть виникнути у майбутнього фахівця у професійній діяльності.

Типовою для застосування методу ситуаційних завдань у ЗВО Великої Британії є «робота у малих групах» (або ж у великих, але розділених на менші). Свою ефективність вже довели «problem-solving» (вирішення проблем) або «decision-making» (прийняття рішень) тренінги, обговорення ситуаційних проблем.

Метод ситуативних рольових ігор є ще одним розповсюдженим варіантом кейс-технології у ЗВО Великої Британії. Кейс-технологію розглядають як ділову гру в мініатюрі, через поєднання ігрової і професійної діяльності. У цьому контексті зазначимо, що Дж. Морено, як автор теорії ролей, вказував на особливість семантичного значення поняття «роль»: невеличке колесо або кругла колода. Аналогом ситуаційно-рольових ігор є імпровізовані драматичні ігри за заданою темою, які розробляються науковцем.

На сьогодні у закладах освіти Великої Британії рольові ігри застосовують як вид інтерактивного навчання, з метою формування у студентів умінь прийняття рішення в певній ситуації, навичок поведінки у великих й малих групах, конструктивної взаємодії, управління конфліктами, що сприяє адекватному сприйняттю себе та інших учасників ділової ситуації.

Під час навчального процесу ЗВО Великої Британії для рольових ігор створюються штучні умови, а ролі розподіляються між частиною студентів, решта виступають спостерігачами, які приймають участь лише в аналізі гри «студентів-акторів», даної ситуації. Викладач ознайомлює студентів із сутністю та особливостями методу та навчальною ситуацією як і при застосуванні кейс-методу, так і при проведенні рольової гри. У рольовій грі визначаються тільки сюжет та ролі. Викладач не повинен ставити жорстких меж, які можуть завадити виконавцю представити своє бачення ситуації. Викладач ознайомлює спостерігачів за грою, визначити їм їхні завдання. Студенти конспектують позитивні та негативні дії кожного з учасника і беруть участь в обговоренні та аналізі дії. Зауважимо, рольові ігри мають найбільшу затребуваність у професійній підготовці педагогів, фахівців із соціальної комунікації, позаяк



дають змогу розглядати у навчальному процесі різноманітні ситуації спілкування.

Чільне місце у застосуванні кейсів у британській вищій школі мають ситуативні вправи з прийняття рішення. Такий вид вправ розвиває критичне мислення у студентів і спонукає до аналізу проблеми та пошуку її найкращого вирішення, представленні результатів цього пошуку. Вправи-ситуації застосовуються у «мікрвикладанні», яке найчастіше проводиться під час практичних занять з конкретних навчальних дисциплін, що готують студентів до різноманітних комунікацій. Мікрвикладання - це різновид рольової гри, яке спрямоване на досягнення чітко визначеної мети: представлення різних методів суб'єкт-взаємодії або відпрацювання навичок спілкування.

У закладах вищої освіти Великої Британії мікрвикладання розпочинається з ознайомлення студентів з переліком умінь, які мають формуватися (розвиватися) у процесі означеної дії. Для прикладу візьмемо підготовку вчителів початкової школи Університету Де Монтфорт (педагогічний факультет м. Бедфорд), де вже на початковому етапі професійної підготовки використовуються навчальні ситуації (University courses in education in the UK open to students from overseas, 2006).

Пояснювальні кейси, описові або розповідні кейси, міні-кейси, навчальні кейси, одиничні кейси та тестові кейси широко застосовуються у Манчестерському університеті. Технологію створення кейсу у цьому закладу розділено на кілька етапів:

- 1) попередня робота викладача;
- 2) підготовка студентів до використання кейсу;
- 3) написання кейсів та планування заняття;
- 4) оцінювання роботи студентів.

У Кентерберійському університеті поширеними є мікроуроки (Vaniscotte F.,1994), на яких використовують відеозаписи, відомі як медіа-кейси. Медіа-кейси дають можливість студентам переглянути конкретний фрагмент заняття

декілька разів для більш глибокого розуміння його творчого задуму, сформувані необхідні компетенції для аналізу заняття; знаходити помилки і осмислювати їх; вносити конструктивні зміни у методику комунікативної взаємодії під час заняття тощо. Сутність цієї технології полягає у тому, що навчальний матеріал пропонується у вигляді невеликих змодельованих мікроситуацій, а в результаті спільно налагодженої активної дослідницької і творчої діяльності під час розроблення й прийняття найкращого вирішення ситуації, студенти набувають конкретні знання й уміння. Метою цієї технології - активізація студентів, що ефективно впливатиме на рівень їх професійної педагогічної підготовки, стимулюватиме професійний інтерес до набуття нових знань і компетенцій. Важливою рисою цієї форми навчання стане розвиток у студента впевненості у собі, освоєння нових інформаційно-комунікаційних технологій, які допоможуть у певних ситуаціях комунікативної взаємодії.

У британських університетах під час використання методу ситуаційної справи велика увага приділяється як індивідуальному, так і груповому підходу, який є дуже поширеною формою роботи і має свої переваги. Так, наприклад, груповий метод є найбільш доступною інтеракцією під час навчального процесу. Його цінність у засвоєння не лише знань майбутнього педагога, але й у формуванні нових психологічних якостей його особистості.

Вбачаємо за необхідне стисло охарактеризувати технології навчання у співпраці на основі кейс-методу, які у закладах освіти Великої Британії є досить затребуваними. Це, передусім, навчання у команді (StudentTeamLearning, STL), навчання у співпраці (Cooperative Learning, CL), технологія «Навчаємося разом» (LearningTogether, Lt), дослідницька робота студентів у групах.

Слід відзначити, що у філософії Дж. Дьюї, навчання у співробітництві (cooperative learning), навчання у малих групах (4-5 чоловік різного рівня знань) є важливим елементом прагматичного підходу до освіти. Звертаємо увагу на те, що перші описи цього методу з'явилися у кінці ХХ століття у різних країнах світу (Велика Британія, Західна Німеччина, Нідерланди та ін.). В Європі таке

навчання більш асоціюється з кейс-технологією, з організацією дискусій щодо ймовірних педагогічних ситуацій.

У британській педагогіці навчання у співпраці розглядається як найуспішніша альтернатива традиційним методам, так як воно найкраще відображає ідеї суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Важливим постає ефект соціалізації, формування комунікативних умінь у студентів, оскільки головною ідеєю навчання у співпраці – «вчитися разом, а не щось виконувати разом». У роботах британських науковців (М. Аберкромбі, Е. Ричардсона, Л. Стенхуса, К. Саттон та інших) знаходимо пояснення, що саме ідея співпраці, а не змагання лежить в основі навчання у групі.

Варто пам'ятати, що важливим дотримуватися умови що ті, хто працює з кейсом, повинні самі прагнути отримати навчальну інформацію. Особливо це ефективно у тих випадках, коли необхідно швидко віднайти способи розв'язання певної проблеми, є групова взаємодія на основі кейсу – «велике коло». Кожне «коло» отримує кейс вже із змодельованою ситуацією, сформульованими завданнями, для вирішення якої потрібно 10 хвилин. Однак є вимога: вирішувати спільно проблему не може вся група, лише індивідуально кожним з її учасників. Для цього кожен учасник висуває свої пропозиції, які група вислуховує і шляхом голосування визначає кожен пункт кейса: варто включити цей пункт до загального вирішення проблеми чи ні?

Перспективність застосування кейс-методу у практиці вітчизняної університетської освіти вбачаємо у створенні медіа-кейсів для лекційних, семінарських і занять-тренінгів з тих навчальних дисциплін, які охоплюють проблеми педагогічної і соціальної комунікації. Відео-матеріали різного ситуаціями професійної комунікації можуть бути використані протягом навчально-виробничої практики студентів, розробки власних творчих студентських проєктів, виконання завдань для самостійної роботи, здійсненні контрольних заходів тощо.

У процесі стратегічного планування освітнього процесу саме моделі забезпечують необхідним інструментарієм для окреслення важливих чинників майбутнього успіху. З огляду на це варто розробити авторську модель підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії (див Рис 2.2.)

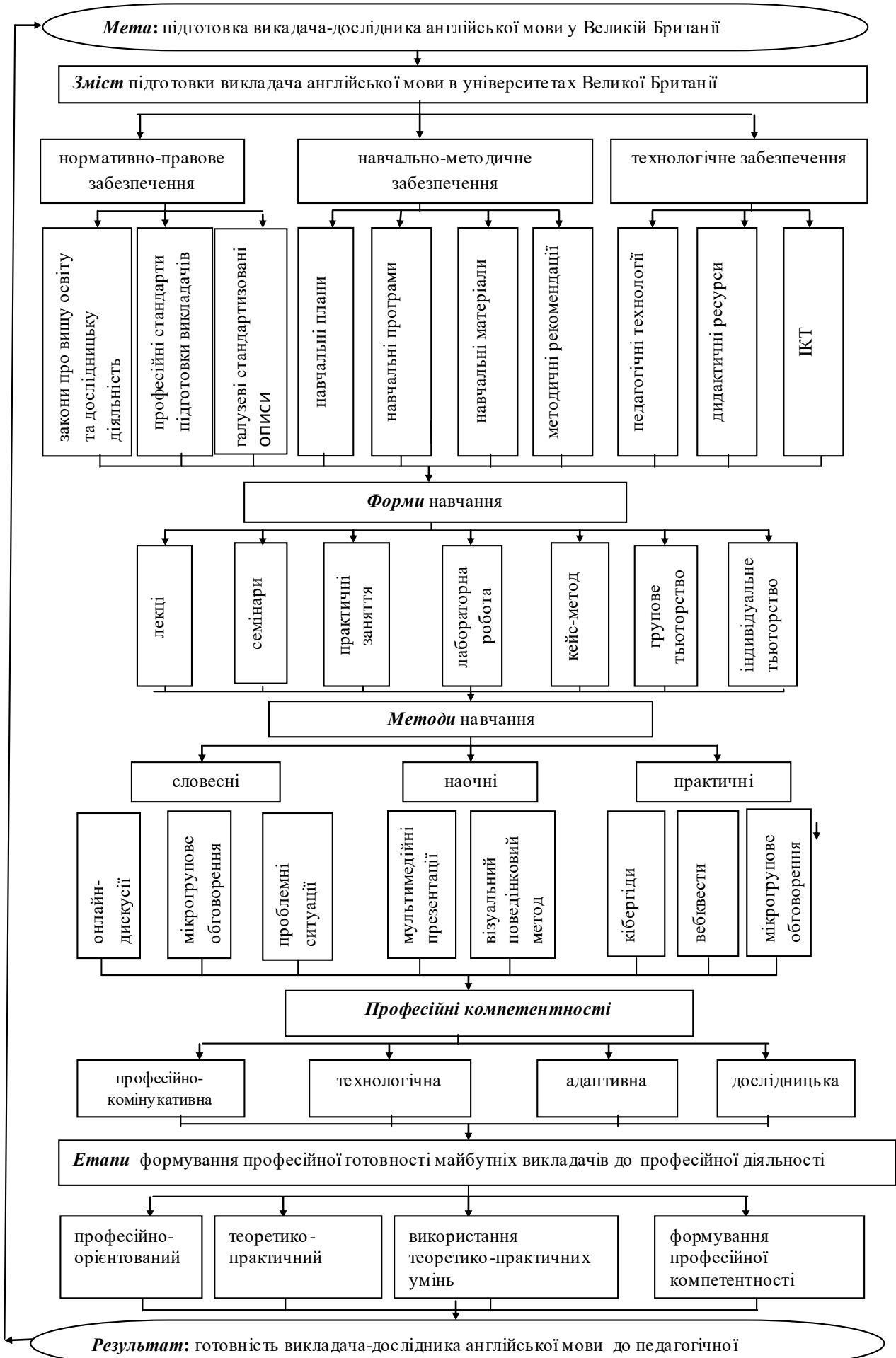
Основною метою підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії вважаємо забезпечення вільного використання здобутих відповідних знань, умінь та навичок майбутніми викладачами в соціально обумовлених і професійно-орієнтованих сферах спілкування, тобто розвиток іншомовної компетентності у майбутнього викладача англійської мови. Дану мету можна реалізувати через використання таких засобів навчальної діяльності:

- перенацілювання студентів на розуміння того, що англійська мова - це джерело певної інформації та засобу іншомовної комунікації, її засвоєння та використання у вираженні власних ідей та розуміння інших людей;

- підготовка студентів до вільного застосування як усної, так і письмової форми іншомовного спілкування;

- навчання студентів як засіб здобуття, розширення та поглиблення системних фахових знань і засіб самостійного підвищення власної професійної кваліфікації;

- представлення потенціалу англійської мови як можливості розширення їхніх компетенцій (лінгвістичної, соціолінгвістичної та соціокультурної).



## **Рис. 2.2. Компетентнісна модель підготовки викладача-дослідника англійської мови у Великій Британії**

Таким чином, вище описану компетентнісну модель (див. Рисунок 2.2) можна презентувати у вигляді схеми. Кожний компонент процесу підготовки викладача-дослідника, поданий в моделі, функціонує в тісному взаємозв'язку з усіма іншими компонентами.

У результаті узагальнення досвіду підготовки майбутнього викладача англійської мови в системі освіти Великої Британії розроблено відповідну компетентнісну модель, яка включає в себе зміст, методи навчання, форми організації, компетентності та етапи підготовки, що створюють єдину педагогічну систему, спрямовану на формування готовності викладача англійської мови до педагогічної діяльності.

### **2.2. Підготовка учителя англійської мови як базовий етап формування професійної компетентності викладача англійської мови в університетах Великої Британії**

У Британії під вищою освітою розуміють освіту, яка націлена на отримання вченого ступеня чи якої-небудь кваліфікації (наприклад, педагогічна спеціальність). Вона розпочинається після здобуття середньої освіти та одержання свідоцтва про загальну освіту. Існує і система подальшої освіти, яку можна здобути після завершення обов'язкового курсу середньої школи в навчальних закладах будь-якого типу, крім університетів, політехнічних інститутів та педагогічних коледжів. Ці навчальні заклади давали можливість отримати свідоцтво чи диплом, але не науковий ступінь. На сьогодні інституціями вищої освіти є: університети, педагогічні коледжі, політехнічні інститути.

Головною відмінністю університетської освіти є перевага теоретичної підготовки, можливість проводити наукові дослідження, присуджувати ступінь бакалавра педагогіки (Bachelor of Education), а також проводити чисельні дослідження в школах, організовувати науково-практичні конференції. Навчання ж у неуніверситетському секторі, головним чином, спрямоване на набуття професійно важливих навичок, умінь практичної роботи в школі.

Існують, однак, окремі інститути та коледжі, які отримали право присуджувати наукові ступені, що підвищує їх власний статус та статус їхніх випускників. Навчальні плани та робочі програми таких закладів освіти орієнтуються на університетський рівень підготовки. У подальшому тут змінюються форми, методи організації навчального процесу, студенти мають можливість проявити себе у дослідницькій роботі. Все це сприяє головній меті - досягненню високого рівня підготовленості майбутнього педагога.

Цікавою з точки зору запозичення передового досвіду є, на нашу думку, так звана англійська ідея безперервної педагогічної освіти, яка набула свого подальшого розвитку в період підготовки реформи вищої педагогічної освіти. Певний внесок у розробку означеної проблеми зробив директор Інституту педагогіки Лондонського університету В.Тейлор. Він виділяє п'ять самостійних і, водночас, взаємопов'язаних циклів педагогічної освіти, які тривають по два-три роки. Схарактеризуємо визначені вченим цикли:

*Перший цикл - початковий* або довузівська підготовка молоді. Він є новинкою в системі англійської педагогічної освіти. Здійснюється протягом двох останніх років навчання у школі. Випускник школи має пройти чотиритижневу пасивну педагогічну практику під керівництвом досвідченого педагога в початкових класах, під час якої він знайомиться із організацією навчального процесу, допомагає вчителю проводити дискусії, бесіди, міні-уроки, а також перевіряти зошити. Якщо випускник бажає вступити до педагогічного закладу, йому видається характеристика успішності та оцінка

діяльності в період практики. При позитивній характеристиці дирекція школи рекомендує його до вступу в педагогічний заклад.

Що стосується результатів навчання в школі, то в документі про середню освіту (General Certificate of Education) подаються оцінки не менш як з п'яти іспитів на підвищеному рівні (Advanced Level). Здебільшого випускні екзамени зараховуються як вступні у ЗВО.

*До другого - перехідного циклу педагогічної освіти* відносяться заняття на педагогічних факультетах політехнічних коледжів - автономних спеціалізованих навчальних закладів для фахівців середньої ланки. Це своєрідна проміжна ланка між професійною та вищою освітою, де поглиблюються загальноосвітні знання та закладається основа підготовки кваліфікованого фахівця з обраного профілю освіти. Навчання завершується отриманням диплома про формальну освіту (Higher National Diploma (HND) (Education in Britain, 1996)

*Третій цикл - базовий* закінчується здобуттям вищої освіти з присудженням ступеня бакалавра та одержанням статусу кваліфікованого вчителя, який дає право на працю в школах. Тривалість цього циклу в умовах інституту та університету однакова - чотири роки. В університетах присвоюється ступінь бакалавра гуманітарних, природничих, математичних та інших наук, а в інститутах — ступінь бакалавра освіти. Це аргументується тим, що, крім загально-наукової та предметної підготовки, студенти вивчають низку дисциплін психолого- педагогічного циклу, проходять педагогічну практику.

Випускники ж університетів мають право здобути додаткову професійно-педагогічну підготовку з дисципліни спеціалізації, зазначеної в університетському дипломі, в інституті педагогіки при університетах. До речі, інститути педагогіки є популярною формою здобуття професійно-педагогічної освіти.

*Четвертий цикл - магістерський*, призначений для тих, хто хоче здобути цей ступінь. Тривалість циклу становить один-два роки. Протягом 9-и місяців



іде інтенсивне вивчення навчальних дисциплін, з яких потрібно здати 4-6 випускних екзаменів, а 2-3 місяці відводиться на написання дисертації. Аудиторні і лабораторні заняття проводяться не більше 3-х разів на тиждень, решта часу - самостійна робота. Диплом магістра має дві модифікації — магістр природничих наук і магістр мистецтв (для студентів гуманітарних факультетів). Наступний ступінь — магістр філософії, який передбачає навчання протягом одного року після отримання ступеня природничих наук чи мистецтв, і завершується захистом дисертації. За рішенням ради факультету термін може бути зменшений до 6-и місяців чи, навпаки, збільшений. Цей ступінь присуджується як з гуманітарних, так і з природничих наук (Broomhead, 1992).

*П'ятий цикл - докторантський*, спрямований на підготовку докторів наук, які орієнтуються на науково-дослідну або викладацьку роботу у вищій школі. Доктор філософії - найвищий ступінь британських університетів. Для його отримання необхідно ще рік (інколи два) інтенсивного навчання, яке завершується захистом докторської дисертації.

Отже, підсумовуючи, слід відзначити, що новим у ступеневій моделі організації педагогічної освіти В.Тейлора є виділення початкового та перехідного ступенів педагогічної освіти. По суті, професійно-орієнтаційна робота з майбутніми вчителями виокремлюється у повноправну складову в системі педагогічної освіти.

Основні документи і циркуляри щодо реформування педагогічної освіти (“Правила до здобуття педагогічної освіти”, “Базова підготовка вчителя: затвердження програм”, “Реформа базової підготовки вчителя”) визначили державну стратегію і тактику підготовки вчителів у країні. Серед основних завдань декларується: максимальне задоволення бажань студентів отримати повноцінну педагогічну освіту; надання відносної самостійності навчальним закладам у виборі моделі підготовки вчителів; підготовка вчителів широкого профілю.

Варто розмежувати і те, які типи навчальних закладів готують учителів для початкової та середньої школи. Сьогодні в Англії основний тягар підготовки вчителів початкової і середньої школи взяли на себе трирічні педагогічні коледжі (загального профілю та спеціалізовані — домоведення, фізичне виховання).

Одним із свідчень наближення підготовки педагогічних кадрів для початкових класів до університетського рівня є об'єднання відповідних навчальних закладів з університетами. В Англії університетську освіту здобувають тільки спеціалісти для елітарних навчальних закладів (граматичні школи та ліцеї). Більшість педагогічних кадрів “проміжної школи” (репрезентованої в цих країнах масовими школами та загальноосвітніми коледжами) мають лише середню освіту та професійну підготовку.

Дещо по-іншому готують спеціалістів-педагогів для загальноосвітніх закладів, які забезпечують повну середню освіту. Підготовка вчителів для старших класів здійснюється двома шляхами: в університетах або у вищих педагогічних коледжах (педагогічні інститути, педагогічні коледжі).

Періодичні дискусії про перевагу тієї чи іншої системи однозначної відповіді на це питання не дають. У випускників університету, як правило, недостатня методична та психологічно-педагогічна підготовка. Однак вони добре володіють знаннями головного предмета, краще підготовлені в загальнотеоретичному плані. Недоліком же вихованців педагогічних шкіл є їх менш глибока загальнонаукова підготовка. Але треба відзначити, що і в тих, і в інших ЗВО йдуть пошуки шляхів вирішення даних проблем. Так, в університетах останнім часом більше уваги приділяється предметам психологічно-педагогічного циклу, вдосконаленню педагогічної практики. Це свідчить про прагнення наблизити підготовку вчителів до вимог реальної ситуації професійного життя. У свою чергу, у педагогічних школах робиться акцент на загальнонаукових дисциплінах, удосконаленні методики їх викладання.

Як показали дослідження різних науковців, 90-і рр. XX століття стали переломними на шляху до гармонізації функцій британського вчительства як об'єкта і суб'єкта процесів реформування освітньої сфери. У цей період в основі реформування педагогічної освіти, зокрема в Англії та Уельсі, закладались ідеї кваліфікаційних та акредитаційних стандартів підготовки майбутнього вчителя.

На основі аналізу таких провідних державних документів стандартизації базової професійної підготовки учителів англійської мови у Великій Британії, як Національний стандарт кваліфікованого учителя та Національний курікулум базової підготовки учителя (Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training) визначено структуру і зміст підготовки кваліфікованого учителя.

Національний стандарт кваліфікованого учителя Англії та Уельсу містить три розділи:

- професійні цінності в діяльності вчителя (Professional Values and Practice),
- знання та розуміння (Knowledge and Understanding),
- викладання (Teaching).

Структуру моделі ефективного вчителя складає система компетентнісних рис:

- знань (фахових, методичних, загальноосвітніх, психолого-педагогічних),
- умінь (інтелектуальних, комунікативних, конструктивних, проєктувальних, організаційних)
- системи якостей (дидактичних, професійних).

Ідеальною моделлю ефективного вчителя є формально-описове уявлення про вчительську діяльність, що будується шляхом мисленнєвого виділення найсуттєвіших її властивостей, характеристик і зв'язків. Застосування описових моделей передбачає вибір найефективніших, які впливають на кінцевий

результат ознак діяльності вчителя і на яких концентруються його професійно-педагогічні дії.

Окрім стандартизації педагогічної освіти наприкінці 90-х років ХХ ст. – початку ХІХ, створення та реорганізації педагогічних організацій відбулося урізноманітнення і збільшення шляхів професійної підготовки вчителів.

Сьогодні у Великій Британії, зокрема в Англії, існують наступні шляхи професійної педагогічної підготовки:

- педагогічний коледж, який з 2-річного середнього спеціалізованого закладу в сучасних умовах піднявся до 3-4-річного інституту або факультет університету з наданням випускникам не лише кваліфікаційного вчительського диплома, але й бакалаврського академічного ступеня «Бакалавр педагогіки» (Bachelor of Education) (паралельна модель);

- університетські однорічні програми професійної педагогічної підготовки з присвоєнням післядипломного сертифіката в освіті (Postgraduate Certificate of Education (PGCE), Postgraduate Diploma Secondary Education (PDSE)) на базі 3-річної університетської освіти (наприклад, бакалавр мистецтв тощо) (послідовна модель);

- підготовка вчителів на базі школи (a school-based initial teacher training (SCITT): програма створена та реалізовується групою сусідніх шкіл та коледжів для тих випускників, які прагнуть звершити професійну педагогічну підготовку в шкільному середовищі;

- педагогічна підготовка Teach First – це благодійна освітня програма, яка посиляється на те, що освіта кожної дитини не повинна бути обмежена будь-якими соціально-економічними чинниками. Дана програма пропонує професійну підготовку майбутніх вчителів тривалістю два роки. Протягом першого року студент повинен навчатися і працювати у «проблемних» середніх школах малозабезпечених регіонів держави. По закінченню першого року випускник отримує сертифікат PGCE і протягом другого року працює як кваліфікований учитель;

- педагогічна підготовка School Direct – це освітня програма, за якою передбачено, що школа самостійно обирає кандидатів на посаду вчителів згідно з власними потребами і з перспективою працевлаштування обраного кандидата.

При цьому, школа має право безпосередньо робити запит на навчальні місця, обирати акредитованого провайдера з підготовки майбутніх вчителів, узгоджувати зміст навчальної програми відповідно до своїх потреб.

Як показує наше дослідження, університетська підготовка залишається більш популярним шляхом здобуття педагогічної освіти у Великій Британії протягом десятиліть. Так, за даними міністерства освіти Англії у 2020 році 41 472 абітурієнта обрали університетську педагогічну підготовку, що на 23% більше за попередні роки (Statistical First Release/ Initial teacher training census for the academic year 2020 to 2021).

Також у дослідженнях британських вчених Е. Гобсона, Л. Трейсі, Г. Пелла зафіксовано, що послідовна модель підготовки є популярною серед бажаючих стати вчителями середніх шкіл.

Законодавчі зміни, а також зміни у самому суспільстві не могли не позначитись на вимогах до вступників як у загальному на педагогічні спеціальності, так і гуманітарні зокрема. Розглянемо вимоги до абітурієнтів, які обирають послідовну модель підготовки. Важливою специфічною умовою під час вступу на гуманітарні педагогічні спеціальності є проходження абітурієнтом співбесіди із членами приймальної комісії. Під час проведення співбесіди, приймальна комісія повинна перевіряти знання абітурієнта з усіх гуманітарних дисциплін комплексно за наступними критеріями: володіння рідною (англійською) мовою, лінгвістичними знаннями (особливо звертається увага на філологічних спеціальностях), ґрунтовні знання з рідної літератури, історії, культури тощо, застосування критичного мислення під час аналізу культурно-історичних явищ народів, чий набутки абітурієнт у подальшому вивчатиме, чи то його мову або історію. У деяких ЗВО, крім вимог до оцінок,

загального сертифікату про освіту та співбесіди, ще однією вимогою є написання есе, а у деяких коледжах цього університету також читання матеріалу, який потім обговорюватиметься під час співбесіди (pre-interview reading).

З 2013 року в Англії обов'язковою вимогою для усіх майбутніх учителів еред вступом на навчання є проходження лінгвістичних та математичних тестів на перевірку професійних навичок (professional skills tests). Основним завданням тестування на перевірку професійних навичок є не виявлення предметних знань абітурієнтів, а саме оцінювання основних умінь, якими майбутні вчителі повинні володіти для виконання їх професійної ролі у школі незалежно від етапу навчання та спеціалізації. Завдання у тестах перенесені в професійний контекст, а питання і задачі опираються на реальні дані та інформацію, з якою вчителі зустрічаються у щоденній роботі. Таким чином, відмова від випускних кваліфікаційних тестів на користь вступного професійно-орієнтованого тестування поряд з ускладненням змісту і підвищенням прохідного балу може розглядатися як своєрідна гарантія того, що в педагогічну професію прийдуть добре підготовлені кандидати, не просто бажаючі працювати в школі, а й здатні вивести викладання в ній на якісно новий рівень.

Загальні вимоги до мети, змісту та результатів освоєння освітніх програм, а також рекомендації щодо розробки навчальних планів і програм визначаються академічним стандартом. У той же час він не дає конкретної моделі навчальної програми – викладачі ЗВО повинні самостійно, творчо вирішувати, який спосіб буде найбільш оптимальним для забезпечення якісної підготовки вчителів, беручи рекомендації стандартів за основу.

Тим не менш, аналіз нормативних документів, а також навчальних планів і програм підготовки вчителів іноземних мов (зокрема англійської) у різних ЗВО Великої Британії засвідчує, що для них характерний спільний підхід до розробки програм, який зосереджений на очікуваних результатах.

Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов середніх шкіл у Великій Британії здійснюється у 64 ВНЗ, з них у 45 ВНЗ Англії, 5 – Шотландії, 3 – Уельсу та 2 – Північної Ірландії.

Розглянемо зміст навчальних планів та програм підготовки бакалаврів мистецтв на прикладі Newcastle College. Цей заклад вищої пропонує широкий спектр курсів з гуманітарних наук для бакалаврів, по закінченню яких студенти мають можливість далі навчатися за програмами професійної педагогічної підготовки вчителя рідної мови та літератури, іноземної мови, історії, громадянської освіти, географії та релігієзнавства.

Попередній аналіз навчальних планів надав можливість виявити деякі спільні тенденції їх побудови. Навчання на бакалавраті побудоване на принципах послідовності та системності. Предметні наповнення навчальних планів і зміст навчальних програм вказує на:

- 1- теоретична підготовка на першому курсі
- 2- практично-теоретична на другому курсі
- 3- самостійно-дослідницька на третьому курсі.

Протягом цього часу студенти проходять ґрунтовну теоретичну підготовку з обраної галузі гуманітарних наук.

Структура підготовки майбутніх педагогів представлена трьома основними компонентами

1) Курс методики викладання або спеціалізації предмету (Subject Specialism / Subject-based Methods / Subject Studies) створений для розвитку професійних умінь та навичок навчання відповідної дисципліни. Студентів навчають усвідомлювати практичні навички викладання свого предмету, уміти планувати уроки та оцінювати їх у роботі малих груп;

2) Курс професійних знань та школознавства (Whole-school Issues / Professional Studies / Educational and Professional Studies) розроблений для студентів із метою глибокого розуміння розвитку педагогічних навичок за допомогою опрацювання низки тем загальношкільної політики і практики.

3) Педагогічна практика (Teaching Experience / School Experience / Schoolbased Work) триває приблизно 24 тижні, організовується блоками і чергується з блоками аудиторних занять, під час яких відбувається робота в групах, рефлексія та аналіз педагогічної діяльності при постійній взаємодії з викладачами закладів вищої освіти та шкіл, що надає можливість студентам консультуватися з фахівцями та одногрупниками стосовно проблемних питань

Newcastle College пропонує гнучкі та інтенсивні курси навчання, де передбачено неповний робочий день, щоб студенти могли одночасно працювати, навчатися й паралельно отримувати кваліфікацію вчителя (Newcastle college, 2019).

Освітній процес за такою програмою відбувається шляхом вивчення таких модулів: основні принципи навчання, навчальні програми, планування та підготовка занять, вміння робити підсумки навчального семестру, методи оцінки знань.

Освітній процес проходить у формі лекцій, групової роботи, завдань дослідження та рефлексії. Оцінювання відбувається за допомогою комбінації звітів, різноманітних завдань, дослідницьких завдань, презентацій, портфоліо та спостереження за навчанням.

Основними модулями для вивчення є вступ до спеціальності (20 кредитів), навчання та оцінювання (20 кредитів), теорії та принципи планування та стимулювання навчання (20 кредитів), англійська мова (20 кредитів), особистий та професійний розвиток (20 кредитів), розроблення навчальних програм для інклюзивної практики (20 кредитів), професійна практика (20 кредитів) (Get qualified to teach, 2019).

У контексті вищесказаного можемо константувати, що значні зміни сталися і в структурі університетської педагогічної освіти щодо статусу кваліфікованого вчителя. Якщо раніше його можна було отримати з дипломом бакалавра чи магістра, то тепер студенти університету, які виявили бажання стати вчителями, мають додатково навчатися ще один рік (36 тижнів) для



отримання сертифікату в галузі освіти (Post-graduate Certificate in Education – PGCE). Здебільшого випускники університетів здобувають додаткову професійно-педагогічну освіту в інститутах педагогіки при університетах, які є територіальними організаціями з підготовки вчителів, і здійснюють науково-методичне керівництво коледжами, організовують екзамени й оцінюють знання студентів із циклу психолого-педагогічних дисциплін.

### **2.3. Інтеграція методичної та дослідницької роботи у професійній підготовці викладача англійської мови**

Важливим компонентом професійної діяльності викладачів англійської мови – науководослідна діяльність, яка спрямовує творчий пошук педагогів на створення нових ефективних методик, теоретичних концепцій та ефективних освітніх технологій тощо. Впровадження результатів науково-дослідної діяльності викладачів у практику ЗВО дозволяє підвищити рівень професійної педагогічної підготовки майбутніх педагогів.

Під науково-дослідницькою роботою вчені розглядають соціально-значимий і економічно доцільний аспект діяльності фахівця, оскільки він здатен реалізувати перспективний розвиток економіки, збагатити культуру, визначити соціальний прогрес країни. соціальна значимість, практична ефективність і духовна цінність визначають рівень використання наукових знань у педагогічній діяльності фахівця.

На сьогодні актуалізується потреба в глибокому реформуванні освітньої сфери, в основі якої лежало б не просто зміна педагогічної парадигми, а повна заміна її змістової і технологічної основ, зміну ціннісних орієнтацій у підготовці майбутніх педагогів. При цьому активна участь учителів полягає у впровадженні інновацій, самостійній науково обґрунтованій роботі над новими навчальними курсами, програмами, технологіями, що забезпечують розвиток соціально затребуваної особистості, неможливі без переорієнтації їхньої

діяльності на нові цінності, адекватні характеру наукової творчості. Посилення уваги до формування кадрового потенціалу нового вищого рівня, нової якісної наукової підготовки фахівців є однією з провідних тенденцій розвитку сучасної освітньої картини, що реалізується на тлі кардинальних змін у соціальній і економічній сферах суспільства. Ця підготовка здійснюється безпосередньо у закладах вищої освіти, в яких, як зазначено у «Великій хартії європейських університетів», педагогічна діяльність невіддільна від дослідницької діяльності для того, щоб освіта була спроможна йти за еволюцією потреб, задовольняти нові вимоги суспільства.

В наслідок аналізу наукової літератури (М. Барбер, Е. Керлінгер) встановлено, дослідження - це вивчення дій педагога у своїй професійній діяльності. Воно передбачає аналіз і роздуми над своєю роботою для її вдосконалення в дослідницькій сфері. Це впливає на вмотивованість учасників освітнього процесу за допомогою аналізу результатів власних пошуків у період підготовки в освітньому закладі і його подальшій неперервній освіті. Педагог-дослідник – це особистість зі значним творчим потенціалом, вагомими особистісними й професійними якостями, сформованими професійними компетенціями й розвиненими дослідницькими вміннями; яка здатна до творчого мислення і ціннісного ставлення до науки і власної діяльності, завжди готова до професійної самоосвіти.

Особливість роботи викладача ЗВО полягає в тому, що це – складноорганізована діяльність, яка містить у собі декілька взаємопов'язаних видів, що мають спільні компоненти. Головна відмінність одного виду від іншого полягає в різноманітності об'єктів діяльності, що надають їй певну спрямованість, яка, в свою чергу, безпосередньо пов'язана з характерною метою діяльності. Викладач ЗВО реалізовує різноманітні види активності у таких різновидах: педагогічна, науково-дослідницька, професійна, виховна, адміністративно-господарська, управлінська та суспільна. Серед названих найбільш важливими, такими, що вимагають найбільшої творчості від

викладача, можна виділити два види діяльності – педагогічна та дослідницька. Протягом розвитку педагогічної думки існували різні підходи щодо співвідношення різних видів діяльності. Саме досягнення в цій сфері були визначальними для оцінювання результативності роботи професорсько-викладацького складу.

Однак, на нашу думку, найбільш продуктивним є лише гармонійне поєднання науково-дослідницької та педагогічної діяльності викладача вищої школи – лише за цієї умови можливо досягти найкращих результатів як у підготовці молодих фахівців, так і у власному самовдосконаленні.

У кінці ХХ століття британська вища педагогічна освіта більш цілеспрямовано вибудовується в напрямі щодо духовного, морального і культурного розвитку особистості і суспільства загалом. Оскільки, на переконання М. Боннетта «в центрі навчального процесу зосереджені взаємовідносини "викладач-студент" і англійське суспільство прийшло до висновку, що викладачам необхідно передавати свої цінності молоді, яку вони навчають. Тому дуже важливо, щоб вони співпадали з цінностями, які прийняті закладом вищої освіти та узгоджені з суспільством в цілому» (Bonnett, 1996).

У Великій Британії в цей час актуальною постала проблема кореляції викладання і дослідницької роботи в професійній діяльності педагога. Ще більш вона активізувалась на початку ХХІ століття. На сьогодні в освітньому процесі Великої Британії є запит саме на викладача-дослідника (Furlong, 2002).

У 2004 році питання вдосконалення професійної підготовки сучасного викладача обговорювалися Радою Європи, де, зокрема, зазначалося, що викладач повинен:

- знаходитися у постійному творчому «русі»,
- активно займатися самоосвітою,
- освоювати нові методиками викладання,
- розробляти власні інноваційні методи,
- вдосконалювати навчальні плани та ін.

Все це свідчить про необхідність підготовки викладача-дослідника.

У ХХІ столітті в наслідок трансформації світової і британської системи освіти зароджується нова освітня парадигма. Суть її полягає в зміні акцентів позиції сучасного викладача – з функціонального виконавця перетворюється на педагога-дослідника (teacher-researcher) зі значним творчим потенціалом, здатним рефлексивно мислити, постійно самостверджуватись і самовдосконалювати знання і навички у своїй професійно-педагогічній діяльності (Barber, 2001).

Дослідницька діяльність розглядають як складний, динамічний і безперервний процес. Він включає:

- пізнавальну активність викладача,
- творчий потенціал,
- рефлексивне мислення,
- готовність до професійної самоосвіти і самовдосконалення.

Усі ці якості спрямовані на пошук абсолютно нових технологій навчання, генерацію практико-орієнтованих знань і формування ціннісних орієнтацій молоді.

Дослідження традиційно розглядають як вивчення дій викладача в професійній діяльності, яке складається з аналізу, власних роздумів викладача над своєю роботою з метою пошуків шляхів її подальшого вдосконалення, що суттєво умотивовує усіх учасників освітнього процесу через відображення результатів власних пошуків у період підготовки у ЗВО і його подальший безперервний освіті.

Британські вчені (С. Борг, Е. Кембел, Д. Шон) запропонували три моделі процесу підготовки викладача-дослідника у Великій Британії:

- “ефективний викладач” (effective teacher): своєю діяльністю створює сприятливий психологічний клімат, проявляє здібності і потенційні можливості кожного зі студентів, сприяє їхньому творчому розвитку у процесі навчальної діяльності,

- “викладач, здатний до рефлексії” (reflective teacher): викладач глибоко осмислює свою професійну педагогічну діяльність, діяльність своїх колег, оцінює її результати,

- “викладач, здатний до трансформацій” (transformative teacher): викладач займає позицію активного діяча, готує студентів до участі в суспільно важливих перетвореннях в державі, а не просто до успішного функціонування в суспільстві.

Для багатьох ЗВО Великої Британії постійний професійний розвиток складається з формальних курсів або інших заходів, які є формами професійного розвитку. Але, окрім офіційних курсів, які вважаються найбільш оптимальною формою підвищення кваліфікації викладачів, є низка інших форм професійного розвитку професорсько-викладацького складу. Так, наприклад, Старостіна О. (2020) виділяє наступні форми професійного розвитку:

- курси та конференції;
- професійне спілкування;
- методичні об’єднання та дисциплінарні спільноти;
- консультації експертів;
- особисте дослідження;
- навчання за допомогою дії;
- навчання за допомогою викладання.

Пройти шлях академічної кар’єри від магістра до доктора філософії, а також вималювати перспективи для працевлаштування в науково-освітньому сфері допомагає деякі аспекти довідника «A Practical Guide to Planning an Academic or Research Career» .

Так, наприклад, другий розділ довідника «5 кроків до академічної кар’єри» аналізує умов, необхідні для продовження академічної кар’єри. Варто продемонструвати деякі з них. На початковому етапі майбутньому досліднику необхідно:

- завершити навчання в аспірантурі (у вітчизняному законодавстві розглядається термін «postgraduate», а підготовка в аспірантурі відноситься до програми підготовки докторів філософії);

- захистити наукову роботу у вигляді дисертації й отримати необхідний ступінь доктора філософії.

Навчання в аспірантурі триває три роки або п'ять-сім років на заочній формі. Або як вони визначають «повний» чи «неповний» робочий день. Наукового керівника (консультанта) (supervisor) здобувач обирає сам. Так само як і кафедру, попередньо вивчивши дослідницькі напрями свого університету та визначивши пріоритетність і дотичність до теми власного дослідження.

Наголошується, що необхідно правильно обрати сферу наукових досліджень на другому (магістерському) рівні вищої освіти для початку власного академічного шляху. Увагу приділяють напрямку дослідження, який продовжуватимуться в аспірантурі і в подальшій професійній педагогічній діяльності. Для цього слід врахувати власні інтереси і здобутки. Вся необхідна інформація (умови фінансування, вимоги до вступників, зразки аплікаційних форм тощо) представлена на сайтах закладів вищої освіти Великої Британії.

Для молодих дослідників представлені практичні рекомендації, що значно полегшує складання плану академічної/дослідницької кар'єри. Можна скористатися формою у вигляді анкетування, яка складається з наступних важливих аспектів: ціль розвитку, шляхи реалізації поставленої цілі, зацікавленість у подальшій роботі, мета післядипломного курсу, джерела фінансування, науковий керівник дисертації та ін..

Окремим пунктом наголошується важливість стимулювання і фінансова підтримка майбутніх дослідників. Зокрема, у Великій Британії докторанти отримують стипендії і інші види винагород через Research councils (UK Research and Innovation).

Ця організація (UK Research and Innovation) веде діяльність разом з університетами, дослідницькими організаціями, благодійними організаціями,

підприємствами та урядом. Мета - створення найсприятливішого середовища для досліджень та інновацій для розвитку, завдяки знань, таланту та ідей. Сфера впливу - всі країни Великої Британії. В її підпорядкування сім дослідницьких рад, Innovate UK і організація Research England.

UK Research and Innovation представив цікавий для аналізу у світлі нашого дослідження розділ «Research careers». Зазначається, що аспірантура - перший важливий крок у кар'єрі майбутнього дослідника. Аспіранти, які в пошуку фінансової підтримки власних досліджень мають можливість звернутися до дослідницької організації, в якій вони хочуть навчатися, і ознайомитися з усіма необхідні вимогами. Увага приділяється аспірантам-випускникам, які не є громадянами Великої Британії, але мають намір продовжити свою професійну діяльність в одній з її країн. Науково-дослідні осередки залучають до своєї роботи найталановитіших випускників.

Варто наголосити, що фінансування від UK Research and Innovation має можливість отримати не лише дослідницький персонал (Research staff), а й інші співробітники закладів вищої освіти (так само, як і технічний чи допоміжний персонал).

Гранти на фінансування можуть пропонувати невеликі благодійні організації, що мають відношення до сфери досліджень, наприклад, Grundy Educational Trust. Ця організація підтримує для молодих дослідників до 30 років.

Важливим документом, який представляє знову значущість в ході нашого дослідження, ми вибрали звіт Scottish Council for Research in Education «Appointment, retention and promotion of academic staff in higher education institutions». Представлені результати та рекомендації реалізуються в діяльності закладів вищої освіти з різним управлінням та досвідом. У звіті представлена інформація щодо факторів, які впливають на вибір та підготовку дослідників, які здійснюють свою професійну діяльність у вищій освіті Великої Британії. Також представлена інформація, зокрема, щодо процесів, якості,

можливих шляхів та практичної діяльності дослідників, які водночас здійснюють викладацьку діяльність. Під увагою знаходиться поєднання і водночас розвиток у дослідників управлінських і дослідницьких навичок, а також їх вплив на якість вищої освіти Великої Британії.

Незважаючи на те, що заклади вищої освіти Великої Британії прикладають свої зусилля для розробки та реалізації власної політики щодо підтримки дослідників і сприянню їх професійному росту, даний сектор потребує детальніших рекомендацій щодо оцінювання, наставництва, в якості наукової підтримки та кар'єрного росту. Серед вже існуючих проблем варто виокремити:

- недоліки у визначенні та критеріях їх призначення на конкретні посади;
- неповний робочий день і/або короткотермінові фіксовані контракти для співробітників;
- розвиток потенціалу працівників закладу вищої освіти ;
- професійний ріст.

Зазначено рекомендації, якими слід керуватися університетам для професійного росту дослідників, а саме:

- всіляке заохочення науковців до професійного розвитку викладацької кар'єри;
- удосконалити політику фінансування щодо досліджень та викладання у закладах вищої освіти;
- встановити рівновагу між індивідуальними та колегіальними цінностями в освіті;
- представити стратегії з рівними можливостями кадрові стратегії для всіх суб'єктів освітнього процесу;
- реалізувати питання щодо підтримки, професійного розвитку, в тому числі, підвищення кваліфікації, для управлінців та лідерів у вищій освіті;
- для мобільності академічних працівників підсилити зв'язки та їхні можливості.



Careers Research and Advisory Centre (CRAC) реалізовує системний підхід для підтримки та розвитку потенціалу дослідників. Центр підтримує спеціальну платформу Vitae, яка має чотири цілі:

- здійснювати вплив на розвиток та ефективно впровадження власну політику щодо професійного розвитку дослідників;
- збільшити доступ дослідників до вищої освіти для навчання та розвитку;
- посприяти дослідникам у власному кар'єрному зрості.

Спеціальна платформа Vitae містить такі складові:

- кар'єра;
- професійний розвиток;
- проведення досліджень;
- політика;
- вплив і оцінювання.

Вважаємо за необхідне зосередити свою увагу на розділі «кар'єри» дослідника. Розділ структуровано за такими напрямками:

- 1) Завершення аспірантури (представлені ймовірні варіанти кар'єри передбачені дослідниками; кар'єри не пов'язана здослідженнями; кар'єра за кордоном).
- 2) Управління кар'єрою дослідників (пошук себе; робота під час дослідження; альтернативи для кар'єри дослідників; кращі можливості подальшого працевлаштування).
- 3) Приклади кар'єри дослідників (кар'єра учасників Vitae; фільмографія; історії розвитку кар'єри: дослідники з досвідом, зміна напрямку кар'єри, підприємці-дослідники, планування ймовірного розвитку подій тощо).
- 4) Приклади резюме.
- 5) Реалізація професійної кар'єри (пошук роботи (співбесіди), підвищення академічного профілю; написання вдалого резюме

(супровідні листи) для професійних цілей; написання професійних текстів; ймовірні джерела фінансування).

б) Докторська кар'єра не у сфері вищої освіти.

Ще один важливий для нашого дослідження документ «The UK Concordat to Support the Career Development of Researchers». Конкордат укладений між університетами та органами, які фінансують дослідження, з метою покращення пошукового процесу та розвитку професійної кар'єри дослідників у 1996 році.

У 2019 році Конкордат був оновлений, у зв'язку з:

- зростанням очікування дослідників країн Великої Британії щодо свого професійного росту та умов праці;

- необхідністю оновлення обов'язків дослідницьких організацій згідно чинного законодавства.

Було проведене опитування, в якому прийняло участь 600 учасників. Здійснене опитування дало можливість зрозуміти погляди дослідників й управлінців, закладів вищої освіти бачення щодо подальшого формулювання стратегій Vitae. Переважна більшість учасників опитування підтримали ідею зробити Конкордат коротшим, більш чіткішим і доступнішим, й окреслити обов'язки спонсорів, дослідників і керівників.

У Конкордаті визнано два ключові принципи дослідницької кар'єри у країнах Великої Британії:

Принцип 1: підтримка навиків і талантів

Принцип 2: надихати, всіляко розвивати і сприяти у наукових дослідженнях своїх працівників, тим самим мотивуючи їх до кращих результатів.

Проблема поєднання викладання та дослідницької роботи у вищій школі набула інтернаціонального розмаху. Дослідженням цього питання займалися і займаються провідні освітні організації та науковці багатьох країн, в тому числі й Великої Британії. Серйозно цією проблемою займається Академія вищої

освіти країн Великої Британії під керівництвом професора Алана Дженкінса (Alan Jenkins).

Протягом історії у Великій Британії спостерігалися різні підходи уряду до вирішення проблеми взаємозв'язку між науковими дослідженнями і викладанням. Так, Роббінс у своїй доповіді у 1963 році відзначав, що система “викладання-дослідницька робота” це те, що вирізняє вищу освіту з-поміж інших видів і форм освіти: “Зв'язок між викладачем та змістом навчальної дисципліни, презентація своїх досліджень у доступній формі має стати обов'язковим компонентом викладання у вищій школі. Вірно, що лише невелика частина студентів мають здібності й бажання продовжувати навчання після отримання диплому, на більш науковому рівні. Проте, вищезазначений підхід дає можливість розвивати інтелектуальні здібності на всіх етапах навчання у вищій школі” (Загальні відомості про післядипломну освіту).

Через 40 років у “Білій книзі” уряд Великої Британії наголошує: “За нашого часу назву “університет” отримують такі вищі навчальні заклади, які мають право присвоювати наукові ступені. Право присвоювати наукові ступені вимагає від навчального закладу демонстрації високого рівня компетентності у дослідницькій діяльності. Така ситуація не відповідає нашим переконанням, що заклади вищої освіти мають виконувати різноманітні функції, а ключова місія університету – це викладання на високому рівні. Зрозуміло, що вченість, в сенсі обізнаності щодо останніх наукових досліджень та вміння зв'язати їх з навчальною дисципліною, є необхідним елементом ефективного викладання, проте немає гострої необхідності занадто активно займатися науковими дослідженнями безпосередньо для того, щоб бути викладачем високого рівня.

Це підтверджено низкою досліджень, проведених за останні десять років. Про відсутність суттєвих зв'язків між дослідницькою і викладацькою діяльністю свідчить і доповідь, яка ґрунтувалася на 58 дослідженнях, в яких визначався рейтинг цих двох видів діяльності” (Загальні відомості про післядипломну освіту).

Отже, часто спостерігається така ситуація, коли одному з основних видів діяльності викладача вищої школи відводиться привілейоване місце. Але для ефективного навчання та викладання важливими залишаються і дослідницька, і викладацька діяльність, причому доцільно, щоб вони існували не відокремлено одна від одної, а у взаємозв'язку.

Комітет Міністрів Ради Європи особливу увагу приділяє рекомендаціям, що стосуються саме методичної підготовки вчителів іноземної мови :

- методичної підтримки педагогічних навчальних закладів усіх рівнів у ретельній підготовці навчальних програм;

- мети та завдань, щодо компонентів підготовки майбутніх викладачів (лінгвістичні, дидактичні, психологічні та інтеркультурні);

- новий вимір у викладанні англійської мови «учитися учити» впроваджено в освітні технології у викладанні іноземних мов, який став основним у концепції неперервної особистої освіти;

- заохочуючи викладачів закладів вищої освіти до використання нового підходу «автономія особи, яка вивчає сучасні мови» у викладанні англійської мови і характеризується як здатність особи до більш ефективного навчання, що є основою для неперервної освіти та вдосконалення комунікативних навичок в умовах розвитку та зміни навколишньої дійсності (Halstead V., 2003).

Файрветер (J. Fairweather) зазначає, що ідея про педагога-науковця ґрунтується на декількох принципах: викладання та дослідження розглядаються як взаємопосилюючі види діяльності, тобто кращі науковці є кращими викладачами; кращий викладач – це науковець, який обізнаний у нових методах та змісті своєї галузі шляхом постійного залучення до дослідження, та передає свої знання та зацікавленість навчальною дисципліною своїм студентам.

К. Фельдман досліджував теоретичну основу щодо взаємного впливу викладання та дослідницької роботи. Було опрацьовано біля 200 досліджень з даної проблеми. Отримані результати засвідчили дуже низьку кореляцію між ефективністю дослідницької діяльності та майстерності у викладанні

(коефіцієнт кореляції склав 0,12) (Гриньова, 2006). Дж. Хетті (J. Hattie) та Х. Марш продовжили дослідження К. Фельдмана і довели, що розповсюджене твердження про нерозривність викладацької та наукової діяльності – просто міф. Коефіцієнт кореляції, який отримали ці вчені, був ще менший – 0,06.

У той же час, ґрунтовно працював з невеликою групою професорсько-викладацького складу, К. Колбек (Colbeck) з'ясував, що викладацька і наукова діяльність можуть взаємодіяти, а попередні дослідження мають такий результат через те, що вчені зосереджували свою увагу лише на одному аспекті викладання – роботі в аудиторії.

Більшість досліджень щодо співвідношення викладання та наукової діяльності зосереджено на індивідуальному рівні. А. Дженкінс та М. Хілей (Healey) пропонують розглянути це питання на інститутському і національному рівнях, тобто як викладання і дослідницька робота розуміються та співвідносяться в контексті політики навчального закладу; як студенти та професорсько-викладацький склад на практиці реалізують зв'язки між наукою та навчанням; як система винагород підтримує чи заважає поєднанню викладацької та дослідницької роботи.

У дослідженні Дж. Гіббса (Gibbs, 2009) відзначаються недоліки в намаганні поєднати наукову та викладацьку діяльність на рівні вищого навчального закладу. Дж. Гіббсом було проаналізовано вплив національних вимог для фінансування та мотивації діяльності професорсько-викладацького складу на рівні закладу вищої освіти. Він дійшов висновку, що “взаємопов'язана структура “викладання – дослідження” в політиці навчального закладу враховується обмежено. Дуже рідко вищі навчальні заклади згадують про стратегії та результати своїх наукових досліджень у викладацькій діяльності, потенційні протиріччя або, навпаки, єднання між напрямками досліджень та викладання майже зовсім не враховуються. Механізми, за допомогою яких ця структура могла б бути розробленою та використаною в інтересах навчального закладу, ще чітко не визначені.

Посилення взаємозв'язків між цими двома важливими аспектами діяльності на даному етапі знаходиться на рівні бажання, ніж чіткого плану”.

Такі висновки можна пояснити тим, що в системі освіти Великої Британії фінансування й оцінювання викладання та наукової діяльності завжди відбувалося відокремлено одне від одного, що віддзеркалюється і у політиці закладів освіти. Л. Елтон (Elton) незважаючи на вищезазначені факти, вважає, що за певних умов можна спостерігати позитивний зв'язок між дослідженнями викладачів вищої школи і викладанням. Учений розглядає цей зв'язок не як результат роботи професорсько-викладацького складу, наприклад, публікації наукових робіт, які потім використовуються у навчальному процесі, а як підхід до навчання та викладання, за якого застосовуються елементи дослідницької роботи, наприклад, проблемне навчання.

Ефективність зв'язку між викладанням та науковою діяльністю також залежить від навчальної дисципліни. Так, М. Хілей (2010) зазначає, що для точних наук складніше запроваджувати у навчальну програму результати нових досліджень, ніж це робити стосовно, наприклад, історії. Водночас студенти випускних курсів з більшим бажанням та зацікавленістю працюють як асистенти саме з викладачами прикладних наук.

Важливо пам'ятати, що не останню роль відіграє позиція керівництва факультетів щодо структури “викладання – дослідження”. К. Коат (Coate) у своєму дослідженні організації роботи факультетів і кафедр ЗВО у Великій Британії зазначає, що для управління навчальним процесом більш зручним є підхід, коли викладацька та дослідницька діяльність існують відокремлено одна від одної. Проте, для результативності академічної діяльності ці два аспекти мають бути взаємопов'язаними.

Проблема зв'язку викладання та дослідницької діяльності полягає ще і в тому, що у Великій Британії майже не існує винагород, премій тощо, які б охоплювали одразу ці два види роботи викладача вищої школи.

У Великій Британії було започатковано два проєкти, які спрямовані на вдосконалення вищої освіти в контексті зв'язку викладання та дослідницької діяльності:

- 1) проєкт LINK, мета якого зрозуміти сутність та сприяти взаємозв'язку викладання та дослідницької роботи;
- 2) проєкт Академії вищої освіти, який розширив ідеї LINK та розповсюдив їх серед 7 спілок з різних навчальних дисциплін.

Отже, дуже часто використовується фраза “зв'язок викладання та дослідницької діяльності”. Р. Гріффітс (Griffiths), аналізуючи розуміння цієї фрази в контексті двох вищезазначених проєктів, пропонує використовувати таку типологію зв'язків між викладанням та дослідженням:

- викладання може бути керованим дослідженням (research-led). Це означає, що навчальна програма побудована навколо змісту, який ґрунтується на наукових інтересах професорсько-викладацького складу. Викладання часто базується на традиційній моделі передачі інформації, акцент робиться, в першу чергу, на результатах наукових досліджень, а не на процесі;

- викладання може бути дослідницько орієнтованим (research-oriented).

За такого підходу навчальна програма зосереджує увагу як на процесах, за допомогою яких отримують знання, так і на навчанні вже готових знань. Увага також приділяється навчанню дослідницьких умінь та навичок й оволодінню так званими дослідницькими рисами (якостями). Результати досліджень викладацького складу часто надаються несистематично та розпливчато.

- викладання може бути таким, що ґрунтується на дослідженні (research-based). Навчальна програма головним чином побудована навколо видів діяльності, які ґрунтуються на дослідженні, а не на передачі змісту навчальної дисципліни. Дослідницька робота викладачів інтегрована у навчальну діяльність студентів, причому розподіл ролей між викладачами та студентами

зведено до мінімуму. Використовуються всі можливості для двобічної взаємодії між дослідницькою роботою і викладанням.

- викладання може бути дослідницько обізнаним (research-informed). За такого підходу викладання свідомо наближається до систематичного дослідження у процесі викладання та навчання.

М. Бредфорд (Bradford) представив дану типологію у такому вигляді:

- навчання про дослідження інших;
- навчання про методи дослідження;
- навчання за допомогою дослідницьких методів;
- педагогіка дослідження – дослідження та аналіз самих процесів навчання та викладання.

Звертаємо увагу на те, що М. Хілей до перших трьох груп, визначених Р. Гріффітсом, додав свою четверту – викладання, котра ґрунтується на керівництві науковою роботою студентів (research-tutored) (Євдокімова, 2010).

Загалом аналіз досвіду роботи ЗВО Великої Британії свідчить про те, що в елітних дослідницьких університетах простежується взаємозв'язок викладання та дослідницької діяльності, який дійсно дає ефективні результати. Проте британські педагоги не забувають і про вищі навчальні заклади, які не входять до числа елітних дослідницьких університетів, в яких також необхідно цілеспрямовано розвивати цей взаємозв'язок. Саме з цією метою А. Дженкінс та його команда розробили стратегії для розвитку зв'язків між викладацькою та дослідницькою діяльністю:

I. Розвиток усвідомлення місії навчального закладу.

Стратегія 1. Встановити, що зв'язок викладання та дослідницької діяльності є центральною місією навчального закладу; розробити стратегію та план щодо підтримки такої структури.

Стратегія 2. Офіційно визнати вищезазначене за мету.



Стратегія 3. Організувати заходи, дослідницьку роботу, публікації для того, щоб підвищити свідомість навчального закладу щодо зв'язку “викладання – наукова діяльність”.

Стратегія 4. Розробити концепцію та стратегію навчального закладу для ефективного поєднання викладання та дослідницької роботи.

Стратегія 5. Пояснити і залучити студентів та їх батьків до втілення у життя концепції ЗВО щодо поєднання викладання та дослідницької роботи.

II. Розвиток педагогічної практики та навчальних програм для підтримки структури “викладання – дослідницька діяльність”.

Стратегія 6. Розвивати та перевіряти викладацьку діяльність щодо втілення стратегій, спрямованих на посилення зв'язку між викладанням та дослідженнями.

Стратегія 7. Використовувати стратегічні підходи у плануванні навчальної діяльності ЗВО у контексті посилення взаємозв'язку викладання та дослідницької діяльності.

Стратегія 8. Розробити нові вимоги до навчальних програм.

Стратегія 9. Переглянути розклад занять.

Стратегія 10. Розробити програми для спецкурсів.

III. Розвиток дослідницької політики та стратегій для підтримки структури “викладання – дослідницька діяльність”.

Стратегія 11. Розглянути та провести ревізію дослідницької політики ЗВО та втілення стратегій для посилення зв'язку “викладання – дослідницька діяльність”.

Стратегія 12. Забезпечити зв'язки між науково-дослідницькими центрами і навчальними програмами, між навчанням студентів і науковою роботою професорсько-викладацького складу.

IV. Розвиток структури ЗВО та підходів до професійного розвитку професорсько-викладацького складу з метою підтримки зв'язку між викладанням та дослідницькою діяльністю.

Стратегія 13. Гарантувати структуру “викладання – дослідницька діяльність” як головний напрямок політики навчального закладу у становленні та професійному розвитку професорсько-викладацького складу.

Стратегія 14. Забезпечити структуру “викладання – дослідницька діяльність” як один із головних критеріїв у просуванні в кар’єрі та професійному становленні викладачів.

Стратегія 15. Гарантувати ефективну співпрацю між структурними елементами ЗВО для ефективного викладання та наукової діяльності.

Стратегія 16. Обмінюватись досвідом з іншими навчальними закладами щодо проблем взаємозв’язку викладацької та дослідницької діяльності.

Стратегія 17. Брати участь у національних програмах.

Стратегія 18. Підтримувати втілення ідей на рівні ЗВО, факультету, кафедри.

А. Дженкінс і М. Хілей у своїй праці “Стратегії ЗВО щодо поєднання викладання та дослідження” детально описують шляхи реалізації кожного завдання.

Отже, взаємозв’язок дослідницької та методичної діяльності складніший, цікавіший та важливіший, ніж може здатися на перший погляд. Сьогодні ця проблема є актуальною як ніколи у багатьох країнах світу. На даному етапі розвитку педагогічної науки вчені Великої Британії визнають необхідність готувати майбутніх викладачів вищої школи, враховуючи важливість всіх аспектів діяльності педагогів, які працюють у сфері вищої освіти.

#### **2.4. Форми, методи і технології навчання викладача англійської мови в університетах Великої Британії.**

Варто нагадати, що ключовим документом, що виконується всіма університетами країн Великої Британії, є Кодекс якості для вищої освіти

(Quality Code for Higher Education). Він складається із загальних вимог академічних стандартів для різних освітніх рівнів. Кодекс не має статусу закону, але відповідає вимогам чинного законодавства країн Великої Британії. Як вже було згадано, частиною Коду якості є стандартизовані описи предметних галузей, які продукують для розробників освітніх програм бакалавра і магістра загальні вимоги до знань, умінь і навичок їх випускників, які планують працювати в освіті, орієнтують їх на вже затверджені професійні стандарти, для більш чіткого визначення необхідних професійних компетентностей. Не дивлячись на те, що британські стандартизовані описи предметних галузей не мають законодавчої сили, університети виконують їхні рекомендаціями не лише з метою покращення якості професійної підготовки фахівців, але й для їхньої подальшої акредитації професійними співтовариствами.

Для визначення форм, методів і технологій навчання викладача англійської мови в університетах Великої Британії, нами було проаналізовано Стандартизований опис предметної галузі «Англійська мова» (Subject Benchmark Statement English, 2019).

У першому розділі стандартизованого опису визначено основні принципи. Серед них виділяємо:

- англійська мова - основний навчальний предмет, який охоплює вивчення структури, історії та вживання англійської мови, аналіз англійської літератури та практику творчого письма. Студенти англійської мови взаємодіють різними формами спілкування, вивчають минулу та сучасну культури, а також використовують мову та літературу, щоб творчо мислити про своє навчання.;

- англійська мова – предмет, що робить життєво важливий внесок у національне культурне життя за допомогою читацьких гуртків, театральних вистав, літературних фестивалів, різних екранізацій, художньої та поетичної літератури, історичних подій культурної спадщини та інших. Статус

англійської, як міжнародної мови, підсилює вивчення англійської мови і літератури, надаючи можливості для міжнародного обміну в процесі навчання та викладання. Географічні, історичні та соціальні різновиди письмової та розмовної англійської мови та ряд світової літератури, написаних англійською мовою чи перекладених на англійську, збагачують предмет і її вивчення;

- англійська мова - предмет, що включає три допоміжні напрямки, які вивчаються окремо або разом: англійська література, англійська мова та творче письмо. Англійська література передбачає інтерпретацію, аналіз літературних текстів і вивчення історії та теорії літератури. Англійська мова передбачає вивчення розмовної, письмової та мультимодальної комунікації, їх історичний розвиток і рівні аналізу: фонологія, граматики та лексики. Творче письмо включає практику письма, вивчення літературного та культурного змісту письма та вивчення стосунків, які створює письмо між письменником, видавцем, текстом та аудиторією.

Також визначено цілі:

- вселяти ентузіазм з цього питання і вдячність за його минуле і зберігаючи соціальне, культурне, політичне і економічне значення;
- забезпечити інтелектуально стимулюючий досвід вивчення та навчання;
- сприяти розумінню словесної творчості і естетичних особливостей літературних і не літературних текстів;
- допомогти студентам визначати і використовувати різні ресурси мови
- сприяти читанню через широку і різноманітну навчальну програму
- забезпечити основу для подальшого вивчення англійської мови або суміжних предметів і для англійської мови на всіх рівнях
- розвивати цілий ряд конкретних і загальних навичок, ціннісних в працевлаштуванні випускників, в тому числі високого порядку критичних, аналітичних та науково-дослідницьких навичок, а також передові компетенції в усному і письмовому спілкуванні.

У другому розділі опису «характер і сфера застосування англійської мови» охарактеризовано англійську мову як предмет і увага приділяється вимові і письму, до взаємозв'язку між думкою і виразом, а також до різноманітності соціальних і культурних форм і контекстів, в яких застосовується. Курси з англійської мови бувають різних форм.

Деякі курси пропонують баланс англійської літератури, мови та творчого письма; інші зосереджуються на одній або двох із цих областей. Діапазон та різноманітність підходів англійською мовою дає можливість для знань та навиків з інших предметів. Як результат, англійська мова часто вивчається в рамках спільних або комбінованих курсів.

Вивчення англійської літератури передбачає читання, інтерпретацію та аналіз прози, поезії, драми та інших видів творчого письма англійською мовою або переклад на інші мови.

Студенти вчаться визначати стилістичні, формальні та риторичні властивості текстів та пояснювати, як вони впливають на зміст. Вони дізнаються, як літературна мова, способи та жанри змінюються з часом та місцем. Вивчають взаємозв'язок між текстами, взаємозв'язок між літературою та іншими формами висловлювання та вплив як літературних творів, так і способів літературного аналізу. Також вивчають процеси композиції та виробництва, історії прийому та форми розповсюдження, включаючи рукописи, друк, цифрові видання та перформанс.

Навчальний курс включає всі типи та різновидів англійської мови, включаючи національні, регіональні, соціальні, історичні та сучасні форми. Студенти досліджують структуру, функції та використання різновидів англійської мови та вплив історичних, соціальних, географічних, культурних, політичних, стилістичних та інших контекстуальних факторів. Описовий, критичний та теоретичний підходи до мови досліджуються поряд із ключовими субдисциплінарними напрямками, такими як прагматика, аналіз дискурсу, історія мови, діалектологія, соціолінгвістика, фонетика, семантика та різні

підходи. Студенти проводять якісний та кількісний аналіз широкого вживання текстів - від повсякденного невимушеного спілкування до високостилізованих офіційних та / або літературних письмових дискурсів.

Наголошено, що творче письмо допомагає студентам зрозуміти існуючі літературні твори та дослідити власну творчість. Студенти вчаться розпізнавати складні інтерактивні взаємозв'язки між письменником, видавцем, текстом та аудиторією. Творче письмо підкреслює важливість процесу написання і переваги спільної роботи. Чим більший наголос на творчому письмі в курсі, тим більша увага, ймовірно, буде зосереджена на розвитку власного письма студентів, але оригінальні твори, виготовлені студентами, як правило, поширюються завдяки широкому та критичному прочитанню існуючої літератури. Творче письмо може включати поезію, художню літературу, драму та нехудожню літературу, але не обмежується жанром, форматом чи стилем написання.

Англійська мова зробила значний внесок у суміжні теми, такі як кіно, драматургія та вивчення області. Також вона сприяла розвитку міждисциплінарних способів навчання, які продовжують формувати контури англійської мови: серед них, зокрема, історія книг, історія риторики, критична та культурна теорія, цифрові гуманітарні науки, дослідження інвалідності, медієвістика, постколоніальна студія, перекладознавство, гуманітарні науки, медичні науки, екологія, когнітивна поетика, гендерні дослідження.

Важливим є те, що англійська мова відіграє значну роль у процесі навчання протягом усього життя. Предмет цікавий для студентів навчальних закладів, і його широко застосовують у літніх школах, неперервній освіті та розширюють доступні курси.

Щодо знань і навиків з предмету, то фахівці знання в наступному:

- література та / або мова різних періодів;
- різноманіття літератури англійською мовою;
- діалекти в англійській мові;

- історія, структура, рівні та дискурс англійської мови;
- як культура, мова, технології та економіка впливають на те, як, де і ким тексти виробляються та отримуються;
- роль читачів у формуванні текстів;
- взаємозв'язки між різними жанрами та різними ЗМІ;
- критичні, теоретичні, лінгвістичні та стилістичні концепції та термінологія.

Щодо навиків, випускники, можуть:

- читати уважно і критично;
- аналізувати тексти та дискурси та реагувати на афективну силу мови, використовуючи відповідні підходи та термінологію;
- створювати незалежні та образні інтерпретації літературного, критичного, мовного або творчого матеріалу;
- формулювати критичне розуміння складних текстів та ідей (та їх історичних відносини, де це необхідно);
- писати чітко й акуратно.
- застосовувати наукові бібліографічні навички, відповідні предмету.

Серед загальних навичок випускники є ефективними дослідниками, хорошими комунікаторами та активними студентами. Вони роблять свій внесок у життя суспільства і дуже популярні серед роботодавців.

Випускників вважають різнобічними дослідниками. Вони здатні:

- виявляти та синтезувати складну інформацію та різноманітні факти;
- реагувати творчо та образно на дослідницькі завдання;
- ініціювати власні проекти;
- представляти інформацію в більш широкому контексті;
- перевіряти, інтерпретувати та аналізувати інформацію та докази самостійно та критично, відповідно продукуючи вагомні аргументи та рішучі судження;
- планувати, організовувати та звітувати до встановленого терміну.

Випускники англійської мови володіють передовими навичками спілкування. Вони здатні:

- стисло, точно і переконливо формулювати власні та чужі ідеї як усно, так і письмово;
- розвивати робочі стосунки з іншими в команді, особливо за допомогою конструктивного діалогу (наприклад, слухаючи, формулюючи питання та відповідаючи на запитання);
- зрозуміти роль розповіді та емоцій у прийнятті рішень;
- бути чутливим до культурного контексту, працюючи з іншими.

Випускники є активними та навчаються впродовж життя. Вони здатні:

- адаптуватися до різних вимог та завдань;
- оцінити переваги надання та отримання відгуків;
- оцінювати та обмірковувати власні напрацювання та припущення;
- вийти за межі безпосереднього завдання на більш ширший контекст, включаючи соціальні та комерційні наслідки від їх роботи;
- ініціювати та нести відповідальність за власну роботу.

У розділі «викладання, навчання та оцінювання» наголошено, що студенти англійської мови вивчають основні та допоміжні тексти у друкованій, цифровій та інших формах.

Самостійне вивчення студентами матеріалів, їхнє спілкування та обговорення ідей є основою для вивчення та викладання англійською мовою.

Дослідження сприятиме використанню бібліотеки та цифрових ресурсів.

Викладання англійською мовою врівноважує пряме навчання, полегшує можливість активного опитування та дебатів з однолітками та викладачами, критику та зворотній зв'язок з колегами, а також моделі відповідних навичок.

Форми навчання включають лекції, семінари, практикуми, майстер-класи, індивідуальне та групове тьюторство. Вони підкріплені спільними та індивідуальними незалежними дослідженнями.



Для розвитку та демонстрації навичок, визначених у розділі 3, студенти англійської мови беруть участь у великому письмовому аналізі.

У розділі «оцінювання» вказано, як заохочують студентів пильно стежити за текстами, дотримуватися оригінальних думок та не сумніватися у прийнятих рішеннях.

Цінність курсів англійської мови щодо незалежності вибору, а також різноманітність матеріалів та підходів стимулює різноманітні форми оцінювання. Вони можуть включати:

- есе;
- іспити;
- незалежні дослідницькі проекти та дисертації, що вимагають наукових та емпіричних досліджень;
- усна та інтерактивна діяльність (включаючи офіційні презентації, виступ семінару або онлайн-дискусія)
- звіти;
- завдання, спрямовані на розвиток конкретних навичок (наприклад, цифрові грамотності, бібліографічні вправи та завдання з редагування)
- портфоліо з творчого та критичного письма (що може включати художню літературу, драматургію та поезію; щоденники рефлексії, есе-плани; анотовані бібліографії; критичні огляди; електронні матеріали, такі як веб-сайти та блоги).

Оцінювання-винагорода:

- глибина предметних знань (включаючи відповідні знання контексту);
- змістовний аналіз тексту, здатність оцінювати літературні та мовні форми;
- взаємодія і здатність керувати аргументами та дискусіями;
- незалежність розуму та оригінальність підходу у тлумаченні та письмі, практика;
- риторичні стратегії при використанні та оцінці доказів

- переконливий вираз
- плавна та ефективна комунікація ідей, витончена письменницька здатність та розуміння письма як процесу (включаючи перегляд та редагування).

Випускники, які вивчали англійську мову як важливу складову свого ступеня, демонструють:

- знання предмету, визначеного широтою навчальної програми ;
- усвідомлення різних ідей та цінностей, представлених у предметі

Англійська мова;

- розуміння критичних, аналітичних і творчих підходів до знань;
- ефективні комунікативні навички;
- критичне судження;
- здатність проводити незалежні дослідження та організовувати відповідну інформацію для формулювання відповідного письмового аргументу чи відповіді.

Типові випускники, які вивчають англійську мову як важливу складову свого ступеня, можуть:

- продемонструвати широке знання предмету і здатність розкрити концептуальне розуміння його основних проблем;
- інтерпретувати та формулювати ідеї та цінності, представлені в предметі англійської мови;
- застосовувати своє розуміння критичного, аналітичного та творчого підходу до знань;
- демонструвати ефективне володіння письмовою англійською мовою разом із широким і точним словниковим запасом;
- демонструвати впевнений текстовий аналіз та вільний критичний аргумент, враховуючи мову, структуру, форму і роль читача в процесі спілкування та інтерпретації;
- використовувати незалежне та саморефлексує критичне судження;

- провести незалежне дослідження за допомогою самостійно сформульованих питань і завдань, організувати відповідну інформацію для встановлення відповідного письмового аргументу чи відповіді та досягнення наукових стандартів викладу.

Дидактичну цінність у професій підготовки викладача англійської мови має проектна технологія (Полат, 2003). Це інтегративний вид діяльності, що синтезує в собі елементи комунікативної, навчально-пізнавальної, ігрової, ціннісно-орієнтувальної та творчої діяльностей. Означена технологія передбачає високу вмотивованість студентів, а тому вона базується на їхньому пізнавальному інтересі. Цілями проектної технології є навчити студентів логічно мислити, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, приймати самостійні рішення, розв'язувати завдання, залучаючи для цього знання з різних наук, а також розвинути здатність прогнозувати результати своєї діяльності. Досягнення таких цілей передбачає активне оволодіння знаннями, навичками та вміннями, формування професійних компетентностей і творчих здатностей. У ході досягнення поставлених цілей майбутні викладачі англійської мови розв'язують певні завдання, а саме:

- когнітивні (пізнання навколишньої дійсності; вивчення способів вирішення проблем, оволодіння навичками роботи з теоретичними джерелами інформації, науковим інструментарієм й технологіями);
- організаційні (набуття навичок самостійної роботи, вмінь ставити перед собою мету, планувати й корегувати власну діяльність, приймати відповідальні й виважені рішення);
- креативні (становлення вмінь проектувати, моделювати й конструювати діяльність);
- комунікативні (розвиток навичок групової роботи, виховання толерантності, формування культури спілкування, публічного виступу тощо) (Полат, 2003)

Крім того, проектна технологія орієнтована на формування специфічних умінь, необхідних для розв'язання поставлених педагогічних завдань. Ці вміння зв'язані з: проблематизацією (виокремленням підпроблем, доформулювання завдань); цілепокладанням (організацією і плануванням діяльності); самоаналізом (рефлексією успішності розв'язання проблем, презентацією проекту, добором і застосуванням адекватних технологій тощо). В основі методу проектів лежить особистісно-орієнтований підхід до навчання англійської мови, адже проектна діяльність дозволяє студенту розкрити свій творчий потенціал, виявити фантазію, пізнавальну самостійність, дослідницькі здібності, а також розвиває його комунікативно-когнітивну компетентність як одну з основних цілей навчання.

Робота над проектом є творчим процесом. Студенти, активно взаємодіючи один з одним, здійснюють пошукову діяльність з метою вирішення особистісно значущої проблеми. Це вимагає від них перенесення вже набутих знань, навичок і умінь у новий контекст навчально-пізнавальної діяльності, в результаті чого розвивається креативна компетентність як показник високого рівня володіння англійської мови. У ході виконання проекту розв'язуються проблемні завдання, що дозволяє суб'єктам пізнання імпліцитно долати мовний і психологічний бар'єр. Творчо працюючи над проектом, кожен студент отримує можливість виявити власну ініціативу, фантазію, креативність, когнітивну активність і самостійність у розв'язанні проблем.

Таким чином, метод проектів спрямований на розвиток творчого мислення студентів і навчання не просто запам'ятовувати й відтворювати інформацію, а й уміти застосовувати її на практиці. Щоб вирішити цю ключову проблему, студенти мають оволодіти певними когнітивними й комунікативними навичками та вміннями (різнобічно опрацьовувати матеріал тексту: виокремлювати основну думку, знаходити ключову інформацію, здійснювати аналіз, виводити знання, робити умовиводи, робити узагальнення, формулювати висновки; вести дискусію, відстоювати власну думку, чітко й лаконічно висловлювати свою

позицію тощо). З іншого боку, успіх означеного проекту багато в чому залежить від умінь викладача створювати такі умови діяльності, які стимулюють формування когнітивних, комунікативних, організаційно-діяльнісних і креативних навичок та вмінь студентів.

До використання методу проектів у навчально-пізнавальному процесі висуваються основні вимоги: 1) наявність значущої в дослідницькому і творчому плані проблеми або завдання, що вимагає інтегрованого знання та креативного пошуку для його розв'язання; 2) теоретична, практична й пізнавальна значущість передбачуваних результатів; 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; 4) структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів); 5) використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій під час розв'язання проблем. Змінюються також і функції викладача в методі проектів. З одного боку, йому відводиться роль координатора, експерта й додаткового джерела інформації. З іншого боку, підвищується його роль в організації проектної роботи, що вимагає від нього набору компетенцій, якими він має володіти для успішної реалізації студентами педагогічного завдання.

Отже, проектна технологія дозволяє не стільки транслювати студентам суму тих чи тих знань, скільки навчити їх здобувати знання самостійно, активно виводити їх, вміти користуватися отриманою інформацією для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань. Майбутні викладачі англійської мови набувають комунікативних і когнітивних навичок та вмінь, що допомагає їм навчатись користуватись дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, аналізувати та структурувати її, висувати гіпотези, робити висновки тощо.

Самостійна позааудиторна навчальна діяльність у вищих навчальних закладах Великої Британії є чітко і ефективно організованою стратегією, що стимулює талановитих студентів до самовдосконалення, самовизначення, самореалізації, самоактуалізації, власного цілепокладання, особистої

відповідальності, до самостійного вибору засобів, методів і форм навчання. Вона є невід'ємним компонентом професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови (Палеха, 2015). Для самостійної роботи характерним є безпосереднє залучення тьютора, в обов'язки якого входить надання консультацій та відгуків (feedback) щодо завдань, які має виконати студент. Крім того, тьютори можуть бути модераторами під час обговорень проблемних питань на інтернет-форумах, консультуючи студентів за умови виникнення у них запитань щодо змісту навчального матеріалу. Для перевірки успішності самостійної роботи використовуються такі заходи: групова робота під керівництвом тьютора, спрямована на розвиток міждисциплінарних знань та навичок; застосування портфолію (зокрема, електронного портфолію) для рефлексії. Цей процес також відбувається під керівництвом тьютора. Портфолію може використовуватися з різною метою, наприклад відображати особистий прогрес у навчанні, співпрацю в колективі, а також аналіз (рефлексію) навчального матеріалу.

Основними методами, які застосовуються у підготовці викладача англійської мови в університетах Великої Британії є такі: кібергіди, квести, мікроуроки, мікрогрупове обговорення, ситуативні впрви, мікродіалоги, концепт-мапи, потрфолію, проектні команди, міжпредметні команди тощо. Важливою складовою навчання майбутніх викладачів англійської мови є культурні дослідження. Міжкультурне навчання – головний елемент педагогічної програми «Англійська мова як іноземна» і додаткової програми інтегрованого навчання змісту та мови CLIL (Content and Language Integrated Learning). Наприклад, оволодіння міжкультурною складовою відбувається через вивчення модуля «Навчання мови через культуру та міжкультурну комунікацію».

У процесі підготовки викладачів англійської мови найбільш ефективними способами вимірювання сформованості компетентностей є методи самооцінки й оцінки сторонніми особами, тести на визначення рівня

фахових знань, тести на оцінку ситуації (Situational Judgement Tests – SJT), методи спостереження, розробка навчально-методичних проєктів та укладання й ведення портфолію. Тести на рівень фахових знань ґрунтуються на припущенні, що центральною передумовою для компетентних дій є знання про умови дій і послідовність дій під час виконання певних завдань; при цьому можна робити висновки про те, наскільки набуті знання впливають на формування компетентності. За допомогою тестів проводиться виявлення й оцінка, насамперед, знань фактів, частково – знань взаємозв'язків і знань дій; можуть визначатися різні рівні навчальних цілей (знання, розуміння, застосування, оцінка, рефлексія). Формати відповідей у ході тестування знань різні: багатоваріантна система вибору (Multiple Choice), завдання з категоризації явищ, короткі відповіді, короткі есе тощо; проте переважно використовується формат багатоваріантної системи вибору. Тести знань повинні бути сконструйовані відповідно до ситуації та вимог.

Тести на оцінку ситуації (Situational Judgement Tests – SJT) належать до групи методів, орієнтованих на моделювання й діагностику придатності (розробка, орієнтована на ситуації та вимоги). На основі головним чином письмових і стандартизованих ситуацій, за якими стоять певні вимоги, студенти на іспиті повинні проаналізувати ситуацію та виробити відповідний підхід до розв'язання проблеми. Відповіді оцінюються на основі критеріїв, розроблених щодо ситуації, і зразків відповідей; частково реакції виявляються й у форматі багатоваріантних відповідей. На основі описаного аналізу ситуації, плану дій, гіпотетичних дій робиться висновок про сформованість тієї чи іншої компетентності.

За допомогою методу спостереження перевіряються методичні компетентності безпосередньо в реальних ситуаціях (наприклад, під час проведення пробних занять). Спостереження проводиться у природній або модельованій (стандартизованій) обстановці, при якій висуваються типові для діяльності вимоги.

Слід відзначити роль мовних Центрів освіти вчителів, які є каталізаторами якості володіння англійською мовою. До обов'язків Центрів входить: забезпечення зв'язку предметних дисциплін, методики навчання та педагогічних наук; освітні послуги для випускників будь-якого фаху, які прагнуть здобути кваліфікацію вчителя; посередництво в поширенні та передачі педагогічних знань зацікавленим особам та закладам; забезпечення умов для проведення педагогічних досліджень фахівцями із методики, педагогіки, педагогічної психології та педагогічної соціології.

Для вивчення іноземної мови британські університети розробляють багатофункціональні лінгвомультимедійні лабораторії, призначені не лише для проведення занять викладачем, але й для самостійної роботи. Ці лабораторії відповідають усім сучасним психологічним, гігієнічним та ергономічним вимогам. Як правило, вони оснащені персональними комп'ютерами для студентів і викладача, сервером, принтерами, сканерами, телевізором, цифровими камерами, відеокамерами, веб-камерами, інтерактивною дошкою, накладним проектором (digitizer), програмно-апаратним обладнанням для проведення міжнародних конференцій, цифровими базами даних з файлами матеріалів іспитів і занять, пакетом програмного забезпечення для безперервного контролю студентів, електронними освітніми засобами, засобами інформаційно-довідкової підтримки навчального процесу тощо (Kelly, & Jones, 2003).

Отже, можемо зробити висновок, що паралельно з традиційними формами організації навчання (лекція, семінар, письмова робота), широко застосовуються й новітні педагогічні технології, зокрема, проекти, телекурси, різні види самостійної роботи (індивідуальна / групова, керована, науково-дослідна, робота в інтернет-форумах, веб-квести тощо).



## **2.5. Особливості підвищення кваліфікації та професійного розвитку викладача англійської мови у британському досвіді**

В освітньому процесі провідні заклади вищої освіти значної уваги приділяють освітньому процесі, для підвищенню якості підготовки своїх випускників здатних конкурувати на міжнародному ринку праці і формуванню потужного потенціалу науково-педагогічних працівників, здатних до професійної підготовки майбутніх фахівців завдяки міжнародних стандартів і світових наукових досягнень. Країни-лідери володіють власними підходами до формування потенціалу власних науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Існують кваліфікаційні вимоги до як до науково-педагогічного персоналу, так і до процесу набору персоналу, роботи і умов праці в освітніх закладах, тощо. Професійні стандарти розглядають як один із механізмів набору та професійного педагогічного розвитку.

Аналіз наукових праць учених (Я. Бельмаз, С. Баскервіл, І. Зварич, С. Калашнікова Ф. Маклеод, Н. Сондерс та ін.) доводить використання професійних стандартів з метою оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників у закладах вищої освіти дало змогу. Це дало можливість:

- визначити існуючі недоліки в організації самого освітнього процесу;
- сприяти покращенню якості викладання. В тому числі, роботи самого закладу вищої освіти;
- стимулювати професійний розвиток науково-педагогічних працівників;
- забезпечити високий рівень професійної компетентності науково-педагогічних працівників.

Розвитку лідерського потенціалу науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти Великої Британії. Серед них виділяють наступні якості як колективне бачення завдання та цінностей закладу освіти, відповідально приймати творчі рішення.

Структурні компоненти професійних стандартів Великої Британії розділені на:

- Дослідження;
- Викладання;
- Лідерство;
- Професійні цінності;
- Професійна позиція та зацікавленість.

Згідно аналізу Національної рамки професійних стандартів науково-педагогічних працівників вищої освіти (The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education, 2014) виділяють (див. Додаток Б):

#### Сфери(види) діяльності

1. Розроблення та планування навчальних заходів та / або програм навчання.
2. Викладання і/ або супровід навчання студентів.
3. Оцінювання результатів навчання студентів та забезпечення зворотного зв'язку шляхом надсилання відгуків студентам з обґрунтування результатів оцінювання.
4. Розроблення ефективного освітнього середовища для навчання, навчального супроводу та керівництва студентами.
5. Здійснення постійного професійного розвитку дисциплін і методики викладання, що складається з дослідження, стипендії та оцінювання професійної практики.

#### Основні знання

1. Тематичного матеріалу навчальної дисципліни.
2. Відповідних методів викладання, навчання та оцінювання як в межах навчальної дисципліни, так і на рівні академічної програми.
3. Як навчаються студенти, в рамках навчального предмету / сфери навчання.

4. Відповідних технологій навчання та їх ефективності.
5. Методів оцінювання ефективності викладання.
6. Контексту підвищення якості вищої освіти.

#### Професійні цінності

1. Повага до кожного студента як окремої особистості, так і різноманітних навчальних спільнот.
2. Сприяння доступу до участі у вищій освіті та створення рівних можливостей для всіх студентів.
3. Використання інформованих підходів і результатів досліджень, стипендії для продовження професійного розвитку.
4. Підтвердження більш широкого контексту, ніж у якому працює вища освіта, визнаючи наслідки для професійної практики

Більшість програм професійного розвитку викладачів є загальними для всіх фахівців. Такі програми заплановані для викладачів різних спеціалізацій. Академія вищої освіти Великої Британії пропонує підхід до професійного розвитку викладачів ЗВ, побудований на певній навчальній дисципліні. Серед основних видів діяльності, які запроваджуються для підтримки викладачів ЗВО є наступні: семінари для молодих фахівців і докторантів (тих, хто викладає), веб-сторінки для професорсько-викладацького складу, спілки молодих викладачів тощо.

Доктор Хелен Кінг (Helen King) виділяє такі провідні види діяльності з розвитку педагогічних кадрів вищої школи, які базуються на дисциплінарному підході до професійного розвитку викладачів:

- співпраця з професійними дисциплінарними спілками;
- види діяльності передбачені Структурою професійних стандартів;
- стипендії молодим спеціалістам з метою прийняття участі в різних наукових конференціях із зазначеною проблематикою певної навчальної дисципліни;

- дослідження процесу практики, викладання і навчання в інших ЗВО;
- ведення щоденника молодого викладача здійснено контроль над викладацькою діяльністю;
- координація дій з Центром відмінного викладання та навчання (Centre of Excellence of Teaching and Learning);
- співпраця з проектами розвитку молодих викладачів в поєднанні з викладацькою та науковою діяльністю;
- участь у різних проектах закладів вищої освіти;
- семінари для викладачів з різних навчальних дисциплін;
- інтерактивні професійні майстер-класи;
- веб-сторінки;
- акредитований модуль для магістра;
- інформаційні пакети;
- докторські програм,;
- участь у літніх викладацьких школах;
- on-line курси (King, 2009).

Академія вищої освіти Великої Британії запровадила практику центрів з навчальних предметів, зокрема Центр англійської мови, Центр математики, Центр бізнесу, менеджменту та фінансів, Центр медичних наук.

Програми розвитку персоналу, які зосереджені на особливостях викладання конкретної навчальної дисципліни, спрямовують свою увагу на наступне:

- загальноприйняті методи навчання і викладання певної дисципліни;
- структура інформації, яка надається студентам;
- концепти доказів, аргументів та відповідні презентації навчального матеріалу, включаючи письмовий стиль тощо;

- особливості практичних занять (наприклад, правила інтерактивних технологій, особливості дослідницької роботи студентів тощо);
- зміст навчального предмету (Wareing, 2009).

Проте в дисциплінарно спрямованих програмах існують моменти, які співпадають у більшості предметів, наприклад:

- принципи навчання;
- принципи розробки навчальних програм;
- найбільш розповсюджені методи і форми викладання (лекції, семінари, консультації тощо);
- принципи оцінювання (Wareing, 2009).

Як і міждисциплінарні програми професійного розвитку викладачів вищої школи, і ті, що ґрунтуються на конкретній дисципліні, мають свої переваги. Міждисциплінарні програми визначаються наступними позитивними характеристиками:

1) на даному етапі розвитку педагогічної науки існує достатня кількість літератури стосовно навчання, викладання, оцінювання, технологій навчання, вдосконалення навчального процесу, співвідношення викладацької та наукової діяльності у вищій школі. Цей досвід може бути переданий учасникам вищезазначених програм;

2) програми можуть зацікавити достатню кількість людей, щоб бути рентабельними для ЗВО;

3) керівником програми може бути педагог будь-якої спеціалізації, який є спеціалістом у підготовці викладачів вищої школи;

4) дані програми можуть бути поєднані з іншими аспектами політики ВНЗ, інтегрованими з бібліотекою, консультуванням студентів тощо;

5) програми охоплюють питання, важливі й актуальні в будь-якій галузі;

б) заняття, які проводяться спеціалістами в освіті, мають кращий результат, ніж заняття, проведені експертами в певній галузі, але без достатнього педагогічного досвіду;

7) міждисциплінарні програми можуть спонукати до перегляду основних положень про навчання і викладання у вищій школі та до втілення нових підходів і методів навчання й оцінювання студентів;

8) дані програми можуть зробити внесок у формування університетської культури професорсько-викладацького складу та у втіленні місії вищого навчального закладу;

9) вони сприятимуть об'єднанню всього науково-педагогічного персоналу (Wareing, 2009).

Програми підготовки та підвищення кваліфікації викладачів, які зосереджені на конкретній навчальній дисципліні, теж мають свої позитивні ознаки:

1) коли керівник програми є спеціалістом у тій же самій галузі, що і слухачі, то це асоціюється з успішною кар'єрою у певній сфері;

2) мова, метафори, термінологія знайома усім учасникам програми;

3) є можливість обміну досвідом між людьми, які викладають одну і ту ж дисципліну;

4) керівник фокусує увагу на формах, методах і стилях викладання, що притаманні саме конкретній навчальній дисципліні;

5) в ході даних програм можуть розглядатися специфічні питання;

б) увага приділяється вмінням та навичкам, які сприяють досягненням у певній галузі;

7) дані програми допомагають створити академічну спільноту в певній галузі (Wareing, 2009).

Отже, ми бачимо, що обидва підходи, маючи позитивні риси, сприяють професійному розвитку викладачів вищої школи.

Дисциплінарний підхід у процесі професійного розвитку викладачів успішно реалізується в межах Академії вищої освіти (Велика Британія). На сьогодні в Академії працюють такі навчальні (дисциплінарні) центри: Центр англійської мови, Статистико-математична спільнота, Психологічна спільнота, Центр вивчення бізнесу, менеджменту, бухгалтерського обліку та фінансів, Медичний центр.

Центр англійської мови розпочав свою діяльність для молодих фахівців у 2001 році. Основні завдання даного Центру наступні:

- доповнення загальної програми для отримання післядипломного сертифікату з вищої освіти (Post-Graduate Certificate in Higher Education – PGCHE) специфічним компонентом з викладання англійської мови;
- обговорення актуальних педагогічних питань та напрямів у викладанні англійської мови у вищій школі;
- надання можливості взаємопідтримки викладачів англійської мови (Supporting staff at the discipline level, 2009).

Всі три завдання сприяють об'єднанню всіх тих, хто причетний до викладання англійської мови навколо загальної мети.

Методологія роботи даного центру простирається від моделі конференції до моделі лабораторій та семінарів (коли наголос робиться на опрацюванні педагогічних проблем у малих групах). Як правило, замість серії презентацій (що є типовим для наукових конференцій) учасникам пропонується розробити практичні види діяльності для занять з англійської мови.

Також розповсюдженою формою діяльності Центру є організація лекцій та майстер-класів за участю досвідчених викладачів-практиків та науковців у галузі викладання англійської мови, що дає можливість гармонійно поєднувати теорію і практику.

Останнім часом увага також фокусується на використанні інноваційних інформаційних технологій (наприклад, електронні підручники, on-line заняття, on-line оцінювання, пошук інформації в мережі Інтернет тощо).

Як зазначено в аналізі роботи Центру, в останні роки спостерігається зменшення учасників його діяльності. Це пояснюється, по-перше, зменшенням вакансій, які пропонуються викладачам англійської мови і літератури у закладах вищої освіти. По-друге, молоді фахівці у перші роки своєї роботи мають виконати певні вимоги, в тому числі і отримати післядипломний сертифікат з вищої освіти. Проте, на жаль, участь у заходах, які організовує Центр, не враховується при видачі вищезазначеного сертифікату. Але не дивлячись на деякі складності, багато керівників факультетів і кафедр заохочують своїх викладачів до діяльності у Центрі англійської мови, що дає позитивні результати (Supporting staff at the discipline level, 2009).

Підвищення кваліфікації у системі неперервної педагогічної освіти Великої Британії – це сукупність різноманітних видів діяльності, в якій беруть участь викладачі-практики, і яка спрямована на збільшення обсягу їхніх знань, удосконалення навичок і вмінь, аналіз та оцінювання власної професійної діяльності, підходів, які використовуються у процесі навчання.

У Великій Британії законодавство не регулює процес підвищення кваліфікації, але розроблено низку заходів, яка передбачає організацію заміни занять згідно з розкладом без порушення навчального процесу, забезпечення можливостей професійного розвитку за межами робочого часу вчителя (літні курси, дистанційне навчання, кореспонденційні курси, методичні дні вчителя, організація навчальної діяльності педагогів з одного курсу впродовж кількох тижнів та в різні дні тижня, проведення координаційних зустрічей учителів, які викладають той самий предмет у школі тощо) (Мукан, 2014)

Зауважимо, що викладачі беруть активну участь у професійних об'єднаннях (3 дні на рік). Основними формами професійного розвитку британських педагогів можна вважати: методичний день учителів школи;



період введення в професію, наставництво та оцінювання педагогічної діяльності вчителя; спостереження; колегіальне планування та аналіз педагогічної діяльності; самоаналіз педагогічної діяльності тощо. Щодо професійного розвитку педагогів за межами школи, в якій вони працюють, поширеними формами є: відвідування інших шкіл; участь та виступи з доповідями на конференціях; спільні тренінги між вчителями різних шкіл; онлайн-заняття в освітній інтернет-мережі педагогів; співпраця зі спеціалістами асоціацій різних галузей науки. Це можуть бути: короткотермінові курси, які проводять на комерційній та некомерційній основі (наприклад, місцеві органи управління освітою); навчання в університеті для отримання доктора філософії; участь у виконанні міждисциплінарних досліджень; навчання за допомогою інтернет-ресурсів; участь у різноманітних програмах обміну вчителями (Hollingsworth, 2004).

Таким чином, підвищення кваліфікації викладача англійської мови сприяє його професійному розвитку; удосконаленню практичного використання знань, навичок і вмінь; опануванню цифрових застосування освітніх технологій у навчальному середовищі; розвитку програм наставництва; адаптації вчителя-початківця в професії; створенню інтернет-спільнот та професійній комунікації; розвитку дослідницької компетентності; поширенню інформації та досвіду з методики викладання, організації навчального процесу, оцінювання знань учнів, освіти педагогів; налагодженню співпраці, партнерства та спілкування між освітянами і суспільством.

## Висновки до другого розділу

На основі теоретичного аналізу із визначеної проблематики охарактеризовано структуру професійної компетентності викладача англійської мови, що складається з п'яти компонентів: ціннісного, методологічного, психолого-педагогічного, комунікативного, управлінського. Кожен з них характеризується трьома складниками, а саме: когнітивним, операційно-технологічним, особистісним. Доведено, що формування відповідної компетентності відбувається в різних формах, що передбачає застосування інноваційних методів в організаційно особливому освітньому середовищі.

Охарактеризовано зміст й організаційно-педагогічне забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в системі вищої освіти навчання у Великій Британії як базовий етап формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

З'ясовано, що процес підготовки викладачів англійської мови в системі вищої освіти у ЗВО країн Великої Британії передбачає відповідний зміст, що забезпечується наявністю нормативно-правової бази (закони, стандарти), навчально-методичного (плани, програми, рекомендації) і технологічного забезпечення (ІКТ, ресурси). Британські професійні стандарти, якими керуються в навчальному процесі, визначають основні результати такої підготовки і містять три блоки: професійні знання, вміння, професійні якості або цінності. Курс базової підготовки вчителів англійської мови складається з циклу психолого-педагогічних дисциплін, спеціально-предметну підготовки та педагогічної практики.

Визначено, що важливим компонентом професійної діяльності педагогів і їхнього професійного росту, є науково-дослідна діяльність, яка скеровує їх творчий пошук на розробку і планування нових теоретичних концепцій, ефективних методик викладання і застосування освітніх технологій тощо.

Проаналізовано форми професійного розвитку викладача англійської мови (курси та конференції, професійне спілкування, методичні об'єднання та дисциплінарні спільноти, консультації експертів, особисте дослідження, навчання за допомогою дії, навчання за допомогою викладання, стажування, ведення щоденника молодого викладача) та окреслено вимоги щодо означеного процесу: перебувати в постійному науковому пошуку, оволодівати новими методиками викладання, займатися самоосвітою, вдосконалювати зміст навчального плану, розробляти інноваційні методи тощо.

Описано професійну компетентність викладача англійської мови (зміст, складові, критерії, структурні компоненти). Запропоновано модель підготовки викладача-дослідника англійської мови в системі вищої освіти Великої Британії, що включає низку взаємопов'язаних компонентів: цінності професії, особистісні та професійні якості, дослідницька позиція, ключові компетентності, дослідницькі вміння (гностичні, конструктивні, прогностичні, рефлексивні, комунікативні, експресивні, сугестивні та ін.), які забезпечують зміст, процес і результат, технології професійної підготовки на основі дослідницької діяльності, валідність результатів дослідження.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: Мельничук, О.В. (2016), Мельничук, О.В. (2017d), Мельничук, О.В. (2017e), Мельничук, О.В. (2017f), Melnychuk, O.V. & Yatsyshyn, N.P. (2019)

## РОЗДІЛ 3

### ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ВІТЧИЗНЯНУ СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У розділі здійснено порівняльний аналіз підготовки викладача англійської мови у Великій Британії та Україні, представлено методичні рекомендації щодо використання прогресивних ідей британського досвіду підготовки викладача англійської мови у системі вищої педагогічної освіти України.

#### 3.1. Порівняльний аналіз підготовки викладача англійської мови у Великій Британії та Україні

Порівняльний аналіз системи підготовки майбутнього викладача англійської мови у Великій Британії та Україні допоможе сконструювати і обґрунтувати модель ефективної підготовки майбутніх викладачів англійської мови як іноземної на основі вивчення англійського і шотландського досвіду ( див. Таблицю 3.1)

*Таблиця 3.1*

#### Порівняльний аналіз систем підготовки майбутнього викладача англійської мови у Великій Британії та Україні

Ознака характеристики	Велика Британія	Україна
Зарахування для здобуття вищої освіти	Складання іспитів з 2 або більше предметів або рівноцінні кваліфікації, до яких входять Національні дипломи GNVQs, NVQs та VTEC	Конкурс сертифікатів, до якого входять результати ЗНО з 3 предметів та врахування середнього балу атестата.

Норма обмеження під час зарахування до ЗВО	Існують обмеження за деякими напрямками підготовки. Заклади мають право встановлювати власні обмеження	Кількість ліцензійних місць, яку виділяє МОН для підготовки фахівців
Початок навчального року	Кінець вересня – початок жовтня	1 вересня
Оплата за навчання	Плата за навчання встановлена після перевірки на платоспроможність і може частково або повністю залежати від прибутку. Навчальні заклади самостійно встановлюють суму платні за навчання для студентів, що навчаються за частковим навчанням, які здобувають післябакалаврський ступінь та студентів-громадян країн, що не є членами ЄС.	Окрім держзамовлення, навчання здійснюється за кошти юридичних та фізичних осіб.

Як бачимо, структура професійної підготовки педагогічних кадрів у ЗВО Великої Британії є багаторівневою – бакалавр, магістр, доктор. Навчання триває від 4 до 11 років. Зауважимо, що магістратура у сучасній вищій освіті Великої Британії є основною формою підготовки викладачів ЗВО. Спільне та відмінне щодо організації професійної підготовки викладачів англійської мови у ЗВО Великої Британії та України представлено в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**Організаційний рівень професійної підготовки викладачів англійської мови у ЗВО Великої Британії і України: спільне та відмінне**

Велика Британія	Україна
<b>1. Заклади, що забезпечують підготовку викладачів іноземної мови</b>	
- вищі педагогічні школи - інститути - університети	- інститути; - університети (педагогічні, національні)
<b>2. Освітньо-кваліфікаційні рівні</b>	
- бакалавр - 3 роки (Шотландія- 4 роки) - магістр - 2 роки	- бакалавр - 4 роки - магістр - 1,4 роки
<b>3. Наявність стандарту підготовки викладачів іноземної мови</b>	
Функціонування єдиного стандарту професійної підготовки викладачів іноземних мов з 2004 року	Відсутність єдиного стандарту професійної підготовки викладачів іноземних мов
<b>4. Структура підготовки</b>	
Вузька спеціалізація	Двопредметна спеціалізація (перша спеціалізація - англійська мова, друга спеціалізація, наприклад, друга іноземна мова)
<b>5. Навчальні програми</b>	
Автономія в інтерпретації навчальних програм, підбору підручників	Автономія в інтерпретації навчальних програм, підбору підручників

Згідно з вимогами Агенції із забезпечення якості вищої освіти Великої Британії, описи освітніх програм (специфікації програм) розміщені на сайті університетів. Вони містять розділи з розділені на обов'язкову та рекомендовану інформацію, представлений у Таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

## Зміст специфікації освітньої програми у ЗВО Великої Британії

<b>Обов'язкова інформація</b>		
1.	Зміст програми	назви закладу
		інформація про акредитацію програми
		назва кваліфікації
		назва програми
		код закладу вищої освіти
		код програми за Єдиним класифікатором освітніх галузей
		стандарт предметної галузі
		рівень програми за Рамкою кваліфікацій
		дата розробки і останнього коригування програми
2.	цілі освітньої програми	
3.	програмні результати навчання	знання та розуміння щодо основних положень
		уміння/ навички (інтелектуальні, універсальні, практичні)
4.	структура програми	Етапи навчання і навчальні дисципліни на кожному з етапів
5.	форми організації та методи навчання	
6.	оцінювання	
<b>Рекомендована інформація</b>		
1.	вимоги до вступу і навчального процесу	
2.	матеріально-технічне забезпечення	
3.	працевлаштування	
4.	механізми забезпечення якості освіти	
5.	індикатори якості освітньої програми за критеріями Агенції із забезпечення якості вищої освіти	

Порівняймо підготовку викладача іноземної мови у закладах вищої освіти Великої Британії. Для аналізу були відібрані навчальні плани для підготовки викладача іноземної мови (англійська) на рівні магістра таких університетів:

Бірмінгемський університет, Англія, університет у Кардіффі, Уельс, університет Стратклайда, Шотландія.

У Бірмінгемському університеті, Англія (табл.3.3) магістерська програма Викладання англійської мови носіям інших мов (TESOL) пропонує 1 рік денної форми навчання (full-time) або 2 роки заочної форми (part-time) (див.Додаток Е).

Магістранти вивчають 4 обов'язкові курси. Під час першого курсу «Спостереження та практика викладання мови» набувають навички у плануванні та оцінюванні заняття; представленні та відпрацюванні словникового запасу і граматичних структур; використанні освітніх технологій та іншого навчального обладнання; формулюванні питань-відповідей та виправленні помилок; навчанні читання та письма; аудіювання та говоріння (включаючи вимову); управлінні взаємодією в аудиторії та проблемною поведінкою студентів. В кінці курсу завдання з 2 000 слів (50%) та 2 000 слів (50%), що містять: план уроку, приклад навчального матеріалу та звіт.

У «Навчання та викладання другої мови» процес засвоєння мови розглядається з різних точок зору: лінгвістичні знання; як студенти озасвоюють дані; дані, які допомагають максимізувати одержані навички. Розглядаються конкретні методика, що ілюструють практичне застосування сучасних теорій та висновків досліджень. Завдання: есе на 4000 слів.

«Викладання та вивчення граматики та лексики» знайомить магістрантів з аналізом лексико-граматики, з певним акцентом на значущості лінгвістичного опису для викладачів англійської мови - тобто на застосуванні методів аналізу для викладання граматики та лексики.

Оцінювання: завдання з 4000 слів.

На додаток до викладених модулів, магістрант проведе за підтримки наукового керівника наукове дослідження (15 000 слів).



Таблиця 3.4.

**Перелік обов'язкових та вибіркових курсів освітньої програми TESOL у  
Бірмінгемському університеті (University of Birmingham), Англія**

<b>TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) - (MA)</b>	
<b>Навчальні курси, обов'язкові до вивчення:</b>	<b>Дисципліни за вибором:</b>
Спостереження та практика викладання мови; Навчання та викладання другої мови; Навчальний план та дизайн матеріалів; Викладання та вивчення граматики та лексики; Методи дослідження прикладної лінгвістики;	Двомовність та багатомовність у класі TESOL; Діловий дискурс та комунікація; Корпусне допоміжне вивчення мови; Англійська мова як міжнародна мова; Проблеми міжкультурної комунікації; Мова та політика; Мова та жести; Мова та нові медіа; Підготовка вчителів мови; Мова, стать та ідентичність; Лексикографія; Психолінгвістика в TESOL. <i>Підсумкове оцінювання:</i> Дисертація.

В Університеті у Кардіффі, Уельс (табл.3.4) MA Education TESOL - це курс 7 рівня, денної форми одного року навчання. Основні модулі (див. Додаток Д) мають 15 кредитів кожен і включають дисципліни з освоєння другої мови та опис англійської мови для викладачів мов. Програма також включає чотири додаткові модулі для кредитування: Вступ до методології TESOL; Освіта, різноманітність та рівність; Викладання англійської мови для студентів; Викладання англійської мови для конкретних та академічних цілей. Викладання і дослідження триває 50 тижнів на рік. Структура поділу дисциплін подана в Таблиці 3.4.

Ступінь магістра TESOL та міжкультурної комунікації в Університеті Стратклайда, Шотландія (табл.3.5) призначений для тих, хто має намір продовжувати свою кар'єру у викладанні англійської мови для носіїв інших мов

(TESOL). Він також підходить для тих, хто бажає підвищити професійні знання та навички та покращити перспективи кар'єрного росту (див. Додаток Є).

Таблиця 3.5.

**Перелік обов'язкових та вибіркових курсів освітньої програми TESOL в університеті у Кардіффі (Cardiff Metropolitan University), Уельс**

<b>TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) - (MA)</b>	
<b>Навчальні курси, обов'язкові до вивчення:</b>	<b>Дисципліни за вибором:</b>
Опис англійської мови для викладачів мови; Засвоєння другої мови;	Вступ до методології TESOL ; Освіта, різноманітність та рівність; Викладання англійської мови для молодших школярів; Викладання англійської мови для конкретних та навчальних цілей; <i>Підсумкове оцінювання:</i> Дисертація.

Курс включає вивчення, викладання та використання англійської мови носіями інших мов з точки зору міжкультурного спілкування. Він опирається на досвід освітян, лінгвістів та науковців літератури/ культури. Навчання програма складається з 2 семестрів. Протягом першого семестру Ви пройдете два обов'язкові курси та виберете між двома дослідницькими. У другому семестрі пропонується один обов'язковий курс і один на вибір.

Таблиця 3.6.

**Перелік обов'язкових та вибіркових курсів освітньої програми TESOL&Intercultural Communication в університеті Стратклайда (University of Strathclyde), Шотландія**

<b>TESOL &amp; Intercultural Communication</b>	
<b>Навчальні курси обов'язкові до вивчення:</b>	<b>Дисципліни за вибором:</b>
Вивчення мови у багатомовному світі; Вступ до міжкультурної комунікації; Сучасні питання викладання мови;	Методології дослідження та обґрунтування; Дослідницькі навички літератури, культури та спілкування; Теорії та політика щодо здобуття другої мови та двомовності;

	Практика та політика у підтримці двомовних учнів; Сучасна культурологія Шотландії ; Наративна обробка у різних мовах і культурах; Незалежне навчання 1.
--	--

Отже, навчальні плани вищенаведених британських університетів, завдяки значній кількості вибіркових дисциплін, максимально задовільняють потреби майбутніх фахівців у професійно спрямованих дисциплінах.

Варто зазначити, що форми і методи навчання в усіх із вище перерахованих університетів однакові. Вони передбачають семінари, лекції, роботи з напарником (peer teaching), індивідуальну роботу і роботу в групах. Кожен може скористатися Virtual Learning Environment і Moodle як базові інструменти самостійного навчання.

Перейдемо до аналізу навчальних планів підготовки викладача іноземних мов у вітчизняних ЗВО. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», зміст відповідних спеціальностей для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається державним стандартом освіти, на основі якого ЗВО мають створювати навчальні плани і програми. На сьогодні не існує типових навчальних планів і програм підготовки викладачів.

Для прикладу наведемо аналіз підготовки викладачів іноземної мови у національному та національно педагогічному університеті. Зокрема, у Волинському національному університеті імені Лесі Українки (колишня назва СНУ), підготовка викладача англійської мови, що відбувається за другим (магістерським) рівнем вищої освіти, відбувається: «Англійська мова і література» зі спеціальності 035 Філологія, за спеціалізацією 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська (табл.3.8) і «Середня освіта (Англійська мова і література)» зі спеціальності 014 Середня освіта за спеціалізацією 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська) (табл.3.9) другого (магістерського) рівня вищої освіти.

У Таблиці 3.6 і Таблиці 3.7 представлено опис нормативних навчальних дисциплін для циклу загальної педагогіки, професійної підготовки і спеціалізації.

Таблиця 3.7.

<b>«Англійська мова і література» зі спеціальності 035 Філологія, за спеціалізацією 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська</b>	
<i>Цикл загальної підготовки</i>	<i>нормативні навчальні дисципліни:</i>
	Теорія літератури; Загальне мовознавство; Методологія та організація наукових досліджень; Виробнича практика; Інтелектуальна власність; Сучасні інформаційні технології в професійній діяльності; Наукова комунікація іноземною мовою.
<i>Цикл професійної підготовки</i>	<i>нормативні навчальні дисципліни:</i>
	Основна мова; Філософія мови.
	<i>вибіркові навчальні дисципліни:</i> Друга мова; Історія культури країн основної мови/ Концептуальні засади перекладу/ Лінгвістична теорія та теоретизація; Англійська мова для особливих потреб; Англійська мова для спеціальних цілей/ Бізнес-курс основної іноземної мови; Риторика та комунікативні стратегії перекладача; Прикладна та корпусна лінгвістика/ Порівняльне літературознавство; Міжкультурна комунікація/ Антропологічна лінгвістика; Третя мова/ Історія культури країн другої мови.
<i>Спеціалізація</i>	Англомовна література Канади/ Література Австралії та Нової Зеландії; Послідовний та синхронний переклад/ Переклад та редагування художніх текстів; Соціолінгвістичні маркери комунікації/ Штучні мови та інтерлінгвістика.

Таблиця 3.8.

<b>Середня освіта (Англійська мова і література)» зі спеціальності 014 Середня освіта за спеціалізацією 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)</b>	
<i>Цикл загальної підготовки</i>	<i>нормативні навчальні дисципліни:</i>
	Педагогіка вищої школи і методика навчання у ЗВО; Конфліктологія та девіантологія; Комп'ютерно-орієнтовані технології навчання; Теорія літератури; Загальне мовознавство; Методологія та організація наукових досліджень; Виробнича практика.
<i>Цикл професійної підготовки</i>	<i>нормативні навчальні дисципліни:</i>
	Основна іноземна мова; Історія культури країн основної мови; Академічне письмо та методика його викладання; Основи послідовного перекладу та методики його викладання; Педагогічна (асистентська) практика у ЗВО.
	<i>вибіркові навчальні дисципліни:</i>
	Друга іноземна мова (німецька/ французька); Третя іноземна мова/ Бізнес-курс основної іноземної мови; Методика викладання іноземної мови на мовних курсах/ Провідні зарубіжні системи освіти; Міжкультурна комунікація/ Соціолінгвістичні маркери комунікації; Корпусна лінгвістика; Штучні мови та інтерлінгвістика; Контрастивна лінгвістика; Міжнародні практики тестування і оцінювання; Методика викладання іноземної мови в різнорівневих групах; Критичне мислення та методи його формування.

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка підготовку викладача англійської мови здійснюють: «Англійська мова і література» зі спеціальності 035 Філологія, за спеціалізацією 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська (табл.3.8) і «Середня освіта (Англійська мова і література)»

зі спеціальності 014 Середня освіта за спеціалізацією 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська) (табл.3.9) другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Порівняння кількості кредитів/годин показує, що фахова підготовка також відрізняється. Так, кваліфікаційний рівень магістра за спеціальністю Середня освіта у ВНУ імені Лесі Українки охоплює в цілому 90 кредитів (з них 9 кредитів — педагогічна і виробнича практика). У ТНПУ імені В. Гнатюка — 90 кредитів (педагогічна і науково-педагогічна практика — 10 кредитів за спеціальністю Середня освіта і 12 кредитів за спеціальністю Філологія), на рівні спеціаліста — 60 (педпрактика — 10,5 кредитів) та на рівні магістра — 60 (педагогічна та науково-асистентська практика — 12 кредитів).

Таблиця 3.9.

<b>«Англійська мова і література» зі спеціальності 035 Філологія, за спеціалізацією 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська</b>	
<i>Обов'язкові компоненти:</i>	Філософія науки, Психологія і педагогіка вищої школи, Менеджмент в освіті, Теоретичні та прикладні проблеми сучасної лінгвістики, Методика наукових досліджень, Комп'ютерні інформаційні технології в освіті і науці, Методика викладання іноземних мов у вищій школі, Практичний курс основної іноземної мови, Друга іноземна мова, Третя іноземна мова, Курсова робота (фахові методики / філологічні дисципліни), Педагогічна практика, Науково-педагогічна практика, Комплексний кваліфікаційний екзамен з другої іноземної мови та зарубіжної літератури, Магістерська робота (основна мова, педагогіка, фахові методики)
<i>Вибіркові компоненти:</i>	Основні концепції та школи літературознавства і основні тенденції сучасної американської літератури,

	<p>Література у транскультурному просторі,          Порівняльна типологія: діахронний і синхронний аспекти,          Наукова англійська мова,          Методика навчання другої іноземної мови, Вступ до психолінгвістики,          Інтерпретація тексту в лінгвосоціокультурній парадигмі,          Історія лінгвістичних учень,          Методика навчання іноземних мов для спеціальних цілей,          Проблеми міжкультурної комунікації і методика навчання іноземних мов,          Методика навчання іноземних мов осіб з особливими потребами,          Основи когнітології.</p>
--	--

Таблиця 3.10.

<b>«Середня освіта (Англійська мова і література)»            зі спеціальності 014 Середня освіта            за спеціалізацією 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська))</b>	
<i>Обов'язкові компоненти:</i>	<p>Філософія науки,          Психологія і педагогіка вищої школи,          Теоретичні і прикладні проблеми сучасної лінгвістики,          Комп'ютерна лінгвістика,          Методика наукових досліджень,          Комп'ютерні інформаційні технології в освіті і науці,          Методика викладання дисциплін у вищій школі,          Практичний курс основної іноземної мови,          Друга іноземна мова,          Третя іноземна мова,          Курсова робота (філологічні дисципліни/ фахові методики</p>
<i>Вибіркові компоненти:</i>	<p>Основні концепції та школи літературознавства і тенденції сучасної американської літератури/          Література у транскультурному просторі,          Порівняльна типологія: діахронний і синхронний аспекти/          Вступ до психолінгвістики,          Теорія мовних контактів/ Лінгво-когнітивні аспекти міжкультурної комунікації,          Основи сучасної лінгвокультурології/ Основи сучасної дискурсології,          Лінгвістична прагматика/ Зарубіжна література: літературна імагологія,          Інтерпретація тексту в лінгвосоціокультурній парадигмі/          Історія лінгвістичних вчень,</p>

<i>Практична підготовка:</i>	Педагогічна практика, Науково-педагогічна практика, Магістерська робота, Комплексний кваліфікаційний екзамен з другої іноземної мови
------------------------------	---

Нами було детально проаналізовано освітньо-професійні програми Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка для визначення вимог до рівня освіти здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня; перелік освітніх компонентів і логічну послідовність їх вивчення (структурно-логічна схема); кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми; очікувані результати навчання (компетентності, знання, уміння й навички), якими повинен оволодіти здобувач даної кваліфікації.

Згідно з освітньо-професійною програмою «Англійська мова і література» другого (магістерського) рівня вищої освіти (2020р.) (див. Додаток Г) ми виділили:

Обсяг освітньо-професійної програми - 90 кредитів ЄКТС, термін навчання 1 рік 4 місяці.

*Спеціальність:* 035 Філологія

*Спеціалізація:* 035.041 Германські мови та література (переклад включно), перша - англійська,

*Галузь знань:* 03 Гуманітарні науки,

*Кваліфікація:* магістр філології, викладач англійської та другої іноземної мови, метою якої є забезпечення здобувачу ЗВО засвоєння знань, умінь та навичок із галузей лінгвістики, літературознавства і перекладу на належному рівні, який надасть ЗВО можливість вільного доступу до працевлаштування, подальшого навчання та наукової діяльності.

Серед *характеристик* освітньо-професійної програми нами взято для аналізу:

1) *Об'єкти вивчення* та професійної діяльності магістра філології - мова(и) (в теоретичному / практичному, синхронному / діяхронному,



діалектологічному, стилістичному, соціокультурному та інших аспектах); література; жанрово-стильові різновиди текстів; переклад; міжособистісна, міжкультурна та масова комунікація в усній і письмовій формі.

2) *Цілі навчання* – підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні задачі і проблеми, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог, у діяльності, пов'язаній з аналізом, творенням (зокрема перекладом) і оцінюванням письмових та усних текстів різних жанрів і стилів, організацією успішної комунікації різними мовами.

3) *Теоретичний зміст* предметної галузі - система наукових теорій, концепцій, принципів, категорій, методів і понять філології.

4) *Методи, методика та технології* - загальнонаукові та спеціальні філологічні методи аналізу лінгвістичних одиниць, методи і методики дослідження мови і літератури, інформаційно-комунікаційні технології.

5) *Орієнтація освітньої програми* - Освітньо-професійна. Підготовка фахівців до організаційно-управлінської, аналітичної і науково-дослідної діяльності в педагогічній освіті з акцентом на виконання досліджень у галузях лінгвістики, літературознавства і перекладу.

б) *Фахівець здатний виконувати зазначену професійну роботу як:*

- викладач ЗВО;
- асистент;
- вчитель загальноосвітнього навчального закладу;
- вчитель загальноосвітнього навчального закладу;
- молодший науковий співробітник;
- методист;
- інспектор шкіл;
- інспектор-методист;
- філолог;
- лінгвіст;

- перекладач;
- редактор-перекладач;
- літературознавець;
- редактор;
- асистент вчителя.

Викладання та навчання здійснюється:

7) *Форми навчання*: аудиторні заняття; самостійна та індивідуальна робота; педагогічна практика; контрольні заходи, атестація.

8) *Основні види навчальних занять*: лекція, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація. Заняття проводяться в аудиторіях, які оснащені необхідними матеріалами, технічними засобами; на занятті викладач організовує розгляд теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння й навички їх практичного застосування.

9) *Основні методи викладання*: словесні (пояснення, бесіда, дискусія, мозковий штурм, експресопитування, тести тощо), наочні (демонстрування, спостереження, експеримент), практичні (тренінги, кейси, проєкти), методи інтерактивного та інформаційно-комунікаційного, у т. ч. змішаного, оф- та онлайн навчання, побудованих на різних платформах, технічних та програмних засобах.

10) *Оцінювання* поділяється на:

- а) плановий поточний, рубіжний (модульний) та підсумковий контроль;
- б) адміністративний контроль – ректорський контроль та проміжна атестація.

Поточний контроль охоплює оцінювання результатів навчальної діяльності здобувача вищої освіти на окремих аудиторних заняттях та виконання завдань самостійної позааудиторної роботи, тематичний контроль.

Модульний контроль здійснюється після вивчення логічно завершеної частини навчальної дисципліни (модуля) – може проводитися у формі

комп'ютерного тестування, виконання письмової контрольної роботи, творчих завдань тощо.

Підсумковий контроль включає семестровий контроль та державну атестацію. Застосовуються такі форми семестрового контролю: «семестровий екзамен», «семестровий диференційований залік», «семестровий залік». На етапах підсумкового й модульного оцінювання застосовується сумарне оцінювання, за якого підсумкова або модульна оцінка утворюється як сума балів за всі види поточної навчальної діяльності (лабораторні роботи, розв'язування задач, активність на семінарських заняттях, виконання проєктів, ІНДЗ, проведення залікових уроків, виховних заходів, позаурочної навчальної діяльності під час педагогічної практики тощо).

11) *Формами оцінювання* виділено: усне опитування, письмові есе, презентації, портфоліо, кейси, тестування, контрольні роботи, колоквіуми; презентація наукової роботи; захист звітів лабораторних, розрахункових робіт; заліки, екзамени; звіти про результати педагогічної та науково-педагогічної практик та їх захист; само- та взаємооцінювання.

12) *Атестація* здобувачів вищої освіти здійснюється у формі захисту кваліфікаційної (магістерської) роботи.

13) *Програмні компетентності*, розділені на:

- Інтегральна компетентність (здатність розв'язувати складні задачі і проблеми під час професійної діяльності у галузі лінгвістики, літературознавства та перекладу які вимагають достатнього інтелектуального потенціалу, а також поглибленого рівня знань та вмінь інноваційного характеру),

- Загальні компетентності (здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність бути критичним і самокритичним; здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність працювати в команді та автономно; здатність спілкуватися іноземною мовою; здатність до

абстрактного мислення, аналізу та синтезу; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); здатність проведення досліджень на належному рівні; здатність генерувати нові ідеї (креативність));

- Фахові компетентності (здатність вільно орієнтуватися в різних лінгвістичних напрямках і школах; здатність осмислювати літературу як полісистему, розуміти еволюційний шлях розвитку вітчизняного і світового літературознавства; здатність критично осмислювати історичні надбання та новітні досягнення філологічної науки; здатність здійснювати науковий аналіз і структурування мовного / мовленнєвого й літературного матеріалу з урахуванням класичних і новітніх методологічних принципів; усвідомлення методологічного, організаційного та правового підґрунтя, необхідного для досліджень та/або інноваційних розробок у галузі філології, презентації їх результатів професійній спільноті та захисту інтелектуальної власності на результати досліджень та інновацій; здатність застосовувати поглиблені знання з обраної філологічної спеціалізації для вирішення професійних завдань; здатність вільно користуватися спеціальною термінологією в обраній галузі філологічних досліджень; усвідомлення ролі експресивних, емоційних, логічних засобів мови для досягнення запланованого прагматичного результату; здатність планувати, організовувати, здійснювати і презентувати прикладне дослідження в галузі англійської філології; володіння лінгводидактичними вміннями, необхідними для ефективної роботи в освітніх закладах; здатність викладати свою думку відповідно до певних комунікативних ситуацій з дотриманням параметрів комунікативно-стилістичної доцільності та мовної правильності; здатність застосовувати сучасні освітні технології, у тому числі й інформаційно-цифрові, для забезпечення освітнього процесу, проведення мовних досліджень та навчально-

дослідницької діяльності; здатність виявляти та аналізувати причини мовної інтерференції на різних рівнях шляхом зіставлення мовних явищ рідної та іноземної мов і знаходити шляхи її подолання; здатність здійснювати аналіз мовного матеріалу з огляду на його лінгвосоціокультурні компоненти; здатність ефективно й компетентно брати участь у різних формах наукової комунікації (конференції, круглі столи, дискусії, наукові публікації) в галузі філології.

Проаналізуємо ще одну освітньо-професійну програму «Середня освіта (Англійська мова і література)» зі спеціальності 014 Середня освіта за спеціалізацією 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська) другого (магістерського) рівня вищої освіти і пропонує кваліфікацію - магістр освіти, викладач англійської і другої іноземної мов та зарубіжної літератури (див. Додаток Ж).

Обсяг освітньо-професійної програми - 90 кредитів ЄКТС, термін навчання 1 рік 4 місяці.

*Мета* освітньої програми - підготовка фахівців, які володіють ґрунтовними теоретико-методологічними знаннями, практичними навичками та інтегрованими вміннями в галузях освіти та англійської філології, вміють критично оцінювати та застосовувати на практиці інноваційні методи для ефективної організації навчально-виховного процесу, методичної і наукової роботи в закладах освіти, здатні до творчої науковопедагогічної діяльності, самоосвіти та професійного самовдосконалення.

Серед характеристик освітньої програми, ми виділили:

1) *Об'єкти вивчення та/або діяльності*: Освіта і викладання іноземних мов (у теоретичному, практичному, соціокультурному та інших аспектах).

2) *Цілі навчання*: формування у здобувачів вищої освіти компетентностей, необхідних для інноваційної професійної і науково-дослідницької діяльності в галузі освіти.

3) *Методи, методики, технології*: оцінка, критичний аналіз і синтез нових ідей у галузі освіти; загальнонаукові, педагогічні, статистичні методи дослідження, освітні та інформаційно-комунікаційні технології.

4) *Інструменти й обладнання*: бібліотечні ресурси, зокрема електронні; комп'ютерна техніка і мультимедійне обладнання; мережеві системи пошуку та обробки інформації; програмне забезпечення для підтримки дистанційного навчання; програми статистичної обробки та візуалізації даних, що дають змогу досягати цілей навчання.

Особливостями освітньої програми передбачено програми :

5) *Освітня складова програми* реалізується упродовж трьох семестрів, тривалістю 90 кредитів, має дисципліни (обов'язкові компоненти), що забезпечують загальну і фахову підготовку, а також дисципліни вільного вибору здобувача. Програма передбачає 44 кредити ЄКТС для обов'язкових навчальних дисциплін, з яких 15 кредитів ЄКТС – дисципліни загальної підготовки (Філософія науки, Психологія і педагогіка вищої школи, Методика наукових досліджень, Комп'ютерні інформаційні технології в освіті і науці, Менеджмент в освіті), що передбачають набуття здобувачами вищої освіти загальнонаукових (філософських) компетентностей, професійно орієнтованих компетентностей, дослідницьких навичок. 46 кредитів ЄКТС передбачено на дисципліни професійної підготовки, з яких 24 кредити ЄКТС – для вибіркового циклу професійної підготовки у межах освітньо-професійної програми.

6) *Професійна складова програми*. Успішне завершення програми передбачає здобуття професійних компетентностей викладача англійської і другої іноземної мов та зарубіжної літератури, здатності вирішувати типові професійні завдання в галузі іншомовної освіти, опанування інноваційними методиками навчання іноземних мов і культур для різних вікових груп за рахунок поєднання поглибленого вивчення англійської як основної та німецької/французької як другої і третьої іноземної мов з вивченням теоретико-

лінгвістичних, психологопедагогічних дисциплін, практичною підготовкою у загальноосвітніх закладах, участю у дослідницьких проєктах фахового спрямування.

Фахівець здатний виконувати зазначену професійну роботу як:

- Викладач ЗВО;
- Асистент;
- Вчитель загальноосвітнього навчального закладу;
- Вчитель загальноосвітнього навчального закладу;
- Молодший науковий співробітник;
- Методист;
- Інспектор шкіл;
- Інспектор-методист;
- Філолог;
- Лінгвіст;
- Перекладач;
- Редактор-перекладач;
- Літературознавець;
- Редактор;
- Асистент вчителя;

У викладанні та оцінюванні серед *форм навчання* додатково представлено педагогічну практику.

До *загальних компетентностей* віднесли: здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність бути критичним і самокритичним; здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність працювати в команді та автономно; здатність спілкуватися іноземною мовою; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність спілкуватися з представниками інших професійних

груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); здатність проведення досліджень на належному рівні; здатність генерувати нові ідеї (креативність).

*Фахові компетентності* представленої спеціальності: здатність вільно орієнтуватися в різних лінгвістичних напрямках і школах; здатність осмислювати літературу як полісистему, розуміти еволюційний шлях розвитку вітчизняного і світового літературознавства; здатність критично осмислювати історичні надбання та новітні досягнення філологічної науки; здатність здійснювати науковий аналіз і структурування мовного / мовленнєвого й літературного матеріалу з урахуванням класичних і новітніх методологічних принципів; усвідомлення методологічного, організаційного та правового підґрунтя, необхідного для досліджень та/або інноваційних розробок у галузі філології, презентації їх результатів професійній спільноті та захисту інтелектуальної власності на результати досліджень та інновацій; здатність застосовувати поглиблені знання з обраної філологічної спеціалізації для вирішення професійних завдань; здатність вільно користуватися спеціальною термінологією в обраній галузі філологічних досліджень; усвідомлення ролі експресивних, емоційних, логічних засобів мови для досягнення запланованого прагматичного результату; здатність планувати, організовувати, здійснювати і презентувати прикладне дослідження в галузі англійської філології; володіння лінгводидактичними вміннями, необхідними для ефективної роботи в освітніх закладах; здатність викладати свою думку відповідно до певних комунікативних ситуацій з дотриманням параметрів комунікативно-стилістичної доцільності та мовної правильності; здатність застосовувати сучасні освітні технології, у тому числі й інформаційно-цифрові, для забезпечення освітнього процесу, проведення мовних досліджень та навчально-дослідницької діяльності; здатність виявляти та аналізувати причини мовної інтерференції на різних рівнях шляхом зіставлення мовних явищ рідної та іноземної мов і знаходити шляхи її подолання; здатність здійснювати аналіз



мовного матеріалу з огляду на його лінгвосоціокультурні компоненти; здатність ефективно й компетентно брати участь у різних формах наукової комунікації (конференції, круглі столи, дискусії, наукові публікації) в галузі філології.

Отже, здійснюючи порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки майбутніх викладачів англійської мови в університетах Великої Британії та України, встановили:

1) в Україні не існує чіткого розмежування в предметній специфіці підготовки викладачів англійської мови у ЗВО. Наприклад, у Великій Британії філологія і лінгвістика – окремі науки. Філологія передбачає TESOL, а лінгвістика- рідна мова.

2) В Україні визначений поділ навчальних дисциплін, які пропонуються, на цикли. Наприклад, у ВНУ імені Лесі Українки передбачений цикл загальної підготовки і професійної підготовки. У Великій Британії не існує такого поділу. Згідно з навчальними планами, дисципліни поділяються на обов'язкові та вибіркові.

3) В Україні термін навчання складає приблизно 1,4 роки, на відміну від Великої Британії, де навчання від 1 до 3 років. Це впливає і на кількість кредитів ЄКТС. В Україні – 90-120 кредитів, у Великій Британії – 90 кредитів.

4) Відмінність між видами навчальних занять у їх різноманітті. В Україні це лекції, практичні, семінарські, індивідуальні заняття, консультації. Велика Британія пропонує для своїх здобувачів майстер-класи, індивідуальне та групове тьюторство.

5) Форми атестації здобувачів вищої освіти у Великій Британії здійснюється у формі порт фоліо, індивідуальні/ групові і мовні проекти, в той час, коли в Україні, як показують описані вище освітньо-професійні програми, - захист кваліфікаційної (магістерської) роботи.

Отже, проведений аналіз навчальних планів та програм підготовки викладача іноземної мови (англійська) на рівні магістра різних університетів засвідчує, що в Україні домінують традиційні методи організації навчання.

В українській гуманітарній педагогічній освіті впроваджуються деякі інтегровані курси, але цей процес характеризується повільністю та стихійністю, позаяк інтегровані дисципліни запропоновано не у всіх ЗВО або ж у різній кількості та з різним змістовим наповненням, та неоднаковими дисциплінарними поєднаннями. Здебільшого перевага надається одноаспектним дисциплінам з вивчення мов, літератур, культур, історії тощо.

Натомість, у навчальних планах ЗВО Великої Британії представлено широкий спектр навчальних дисциплін, які дають можливість інтегрувати знання з різних гуманітарних предметів, а саме: літератури та історії, літератури та культури, мови та політики, історії та релігії, географії та культури, географії та історії, історії та політики тощо. Для прикладу наведемо назви декількох навчальних модулів, які запропоновано для вивчення студентам спеціальності «Teaching English to Speakers of Other Languages» Університету Стратклайда (University of Strathclyde), Шотландія: Історія розвитку писемності («Writing Through Time»), Структура Шотландії («The Construction of Scotland»), Від Грецького до Національного театру («Greek Theatre to National Theatre»), Міжнародний вплив («International influences»), Творча економіка та культура («Creative Economies & Culture Industry»), Радянська література: 1917-1967 («Soviet Literature: 1917-1967»), Міфічні образи епохи Відродження («Wild in the renaissance»), тощо

Як було зазначено дослідниками, наведені навчальні курси мають характер інтегрованості, взаємопов'язаності одразу кількох сфер суспільного життя, що допомагає студентам краще осягнути його проблемність та багатосторонність, розвивати критичне мислення, навички аналізу.

Британський досвід може стати у нагоді у процесі впровадження інтегрованих дисциплін у навчальний процес при підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в українських ЗВО. Це, поза сумнівом сприятиме модернізації професійної підготовки викладачів англійської мови в Україні.

### **3.2. Методичні рекомендації щодо використання прогресивних ідей британського досвіду підготовки викладача англійської мови у системі вищої педагогічної освіти України**

Вітчизняна система освіти нині перебуває в пошуку шляхів виходу з кризової ситуації та побудови нової моделі, наближеної до світових стандартів. Такий процес обов'язково потребує зміни вищої педагогічної освіти. Саме тому, у площині вищевикладеного цілком правомірно стверджувати, що в умовах стрімкого розвитку інноваційних технологій, на часі гостро стоїть питання реформування вітчизняної освітньої галузі. Необхідність інтегрування національної системи освіти в умовах глобалізації вимагає вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів у провідних навчальних закладу світу та його продуктивну трансформацію. Актуальним у контексті досліджуваної проблеми є досвід Великої Британії, де підготовка майбутніх викладачів здійснюється відповідно до світових стандартів та спрямована на формування професійної еліти суспільства. Не дивлячись на трансформаційні зрушення в Європейському союзі у зв'язку з Brexit, що відбувається у Великій Британії, престиж британських університетів серед молоді як Західної, так і Східної Європи залишається високим. Варто вказати на перші місця закладів вищої освіти Великої Британії серед світових рейтингів: Академічного рейтингу світових університетів (Academic Ranking of World Universities), QS-рейтингу та інших.

На сьогодні на науково-теоретичному та прикладному рівні не має чітко визначеної системи підготовки викладача ЗВО, показників її якості, усвідомлення специфіки змісту навчального процесу, його відмінності від професійної підготовки вчителя. Якщо освітній процес педагогів середньої загальноосвітньої школи реалізується на базі вищих закладів освіти й передбачає формування спеціального і педагогічного компоненту їх професійної компетентності й, відповідно, присвоєння кваліфікації „вчитель (за

фахом)", то існуюча система підготовки майбутніх педагогів вищої школи є недостатньо ефективною і не задовольняє сучасних потреб суспільства.

У сучасних умовах розвитку система фахової підготовки викладачів іноземної мови повинна відповідати її основним концептуальним засадам.

На основі аналізу досвіду Великої Британії у підготовці майбутніх викладачів англійської мови було розроблено і впроваджено у навчальний процес методичні рекомендації щодо впровадження у закладах вищої освіти України «З досвіду підготовки викладачів іноземної мови до педагогічної діяльності у Великій Британії у Додатку 3.

Мета – ознайомлення слухачів з основними проблемами організації сучасної системи підготовки викладачів англійської мови в університетах Великої Британії, на прикладі Бірмінгемського університету (Англія), університету у Кардіффі (Уельс), університету Стратклайда (Шотландія) формування необхідних умінь і навичок для практичного використання набутих знань.

Знання цих питань необхідні майбутньому педагогу, щоб об'єктивно оцінювати процеси підготовки фахівців, уміти розробляти й вирішувати актуальні питання теорії і практики підготовки викладачів англійської мови.

Завдання курсу – сформулювати глибоке розуміння закономірностей професійної підготовки вчителів англійської мови Англії і Шотландії;

Нами запропоновано такі практичні рекомендації щодо трансформації ефективного використання британського досвіду підготовки педагогів в Україні:

### **1. Удосконалення освітніх програм**

У формулюванні цілей та програмних результатів навчання в освітніх програмах варто враховувати регіональний контекст та відображати його в освітніх компонентах, програмах фахових дисциплін, тематиці наукових робіт. Зокрема, галузевий контекст можливо реалізовувати у формуванні змісту дисциплін: «Практичний курс англійської мови», «Практичний курс другої

іноземної мови (німецька)», «Методика викладання іноземної мови», «Методика викладання зарубіжної літератури», «Педагогіка», «Вступ до фаху», «Цифрові технології в освіті», «Мови і регіональні студії» тощо.

Враховуючи постійний моніторинг потреб у вчителів та викладачах англійської мови (мовні школи) варто спрямовувати навчання на розвиток умінь викладати іноземні мови у великих, малих групах та індивідуально, адаптувати опановані методи викладання до різних вікових категорій учнів та рівнів володіння іноземною мовою.

У формуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти варто удосконалювати та розширювати вибіркові навчальні дисципліни, а також розробляти механізми забезпечення внутрішньої і зовнішньої мобільності; активізувати участь викладачів та здобувачів у неформальній освіті.

Навчальні плани університетів Великої Британії зосереджені на загальній соціально-гуманітарній підготовці й вивченні фахово-орієнтованих дисциплін. Вважаємо доцільним запозичення досвіду освітніх систем європейських країн, щоб допомогти студентам зрозуміти навколишній світ, спілкуватися через лінгвістичні та культурні кордони й відігравати активну роль на багатьох рівнях у міжнародному контексті. Професійно-методична підготовка в деяких університетах включає ще й додатковий курс методики навчання театрального мистецтва, який навчає студентів використовувати імпровізацію, драматизацію, рольові ігри в професійній діяльності. Наприклад, дисципліна: Від Грецького до Національного театру («Greek Theatre to National Theatre»). Ще один вибірковий курс – Мова та нові медіа («Language and New Media»): засоби масової інформації, який знайомить майбутніх викладачів з можливостями застосування засобів масової інформації у викладанні англійської мови, а також навчає студентів критично аналізувати й ефективно використовувати матеріали засобів масової інформації.

## **2. Упровадження тьюторства.**

В Україні спостерігається тенденція до зниження кількості аудиторних годин та збільшення обсягу самостійної роботи студента. Але варто зауважити, що при цьому не розроблено механізм підтримки та контролю студента під час його самостійної та індивідуальної роботи і не відведено достатню кількість годин для підтримки й контролю викладачеві. Тож, якість самостійної роботи студентів залишає бажати кращого. Тому, досвід британських університетів вартий уваги, адже важливою частиною навчального процесу там є нові педагогічні професії: тьютори. У багатьох британських університетів студенти впродовж усього навчання співпрацюють із особистим тьютором. На противагу академічному наставнику в українських вишах, який працює із групою загалом і через брак часу і ресурсів не має можливості працювати з кожним студентом індивідуально, а часто весь виховний процес є суто формалізованим, тьютор добре знає студента особисто, тому здатний надати різні можливості для підтримки та розвитку майбутнього вчителя: із академічних, особистих та практичних питань. Тому, вбачаємо впровадження консультативної роботи нагальною потребою у вирішенні проблеми скорочення аудиторних годин та необхідності підтримки студентів у їхній самостійній та індивідуальній роботі.

## **3. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій.**

Однією з професійних компетентностей викладача, важливість якої визначається змінами в освіті, викликаними розвитком інформаційних технологій, є компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. У Великій Британії існує значна кількість варіантів використання інформаційно-комунікаційних технологій у безперервному професійному розвитку педагогів: застосування технологій електронного навчання, мультимедійних засобів, мереж Інтернет, створення навчальних спільнот.

Цікавим, на нашу думку є британський досвід створення «професійних навчальних спільнот» у межах контексту навчальних закладів як інтерактивних довідкових видів діяльності за участю вчителів. Дані співтовариства

заохочують викладачів та педагогічних працівників розвиватися і як особистість, і як професіонал.

Розробка зручних онлайн-сервісів для абітурієнтів. У Великій Британії існує велика кількість онлайн-сервісів, як от, UCAS, Unistats, Postgraduate Search тощо, які забезпечують абітурієнтів необхідною інформацією щодо освітніх програм, дозволяють порівнювати освітні пропозиції у контексті рейтингу вищого навчального закладу, освітньої кваліфікації, терміну навчання тощо. Крім того, студенти мають можливість ознайомитися зі статистикою працевлаштування, відгуками про освітню програму у конкретному університеті тощо. На нашу думку, вітчизняна система вищої освіти в Україні потребує оновлення сервісів, оскільки вони значно полегшать пошук освітніх пропозицій для студентів, а також стимулюватимуть вітчизняні університети представити свої найкращі здобутки.

### **3. Контроль знань.**

Варто зазначити, що більшість студентів українських університетів звикли працювати за алгоритмом «вивчити матеріал для того, щоб здати іспити». Пропонується змістити акцент у застосуванні форм та методів оцінювання знань від тих, що виявляють конкретні теоретичні знання студентів, ніглюючи висловлення власної думки та використання творчого підходу. Тому, перевірку знань слід здійснювати не лише за допомогою написання контрольних робіт та тестів, які перевіряють фактичне знання певних тем, а й пропонувати студентам написання есе, рефератів та міні-проектів для того, щоб побачити не лише засвоєння ними матеріалу, а й уміння його використати для творчої та практичної діяльності, як це здійснюється у більшості університетів Великої Британії.

### **4. Практична підготовка.**

Практична підготовка викладача англійської мови потребує збільшення кількості годин та урізноманітнення її видів у контексті забезпечення неперервного професійного розвитку. До прикладу, психолого-педагогічна

(діагностична) практика, навчально-виховна практика, педагогічна практика, незалежне кроскультурне дослідження, мультидисциплінарна практика (або практика у мультидисциплінарній команді), практика з формування фонологічної компетентності, виробнича в мовних таборах тощо. Зміст та форми контролю також варто удосконалювати на основі самооцінювання та використання портфоліо. При оновленні змісту та форм контролю обов'язково цінною та врахованою має бути думка майбутнього викладача англійської мови.

#### **5. Науково-дослідницька діяльність.**

Поєднання навчання і досліджень передбачає участь здобувачів вищої освіти у студентських загальноуніверситетських конференціях, кафедральних семінарах, підготовку та публікацію тез доповідей за результатами досліджень, представлених на конференціях, семінарах, вебінарах тощо. Під час виконання наукових робіт, варто звертати увагу на формування методологічної культури (формування наукового апарату дослідження, визначення протиріччя між фактичним станом проблеми та можливими варіантами її вирішення (удосконалення), здійснювати теоретичний аналіз проблеми, підбирати фактичний матеріал та моделювати рішення для розв'язування. Підготовку майбутніх викладачів англійської мови доцільно здійснювати на засадах дослідницько-пошукового навчання, що сприяє розвитку креативного і творчого мислення, професійних умінь та навичок, дослідницької культури. Важливу роль відіграють наукові гуртки.

#### **6. Поширення дистанційного навчання.**

Системі дистанційного навчання у Великій Британії притаманний цілеспрямований, планомірний і організований процес педагогічних впливів, який відбувається на відстані, на основі інтенсивної самостійної роботи суб'єктів пізнавальної діяльності в зручному для них місці і часі, за індивідуальним графіком взаємодії, з використанням комп'ютерно-орієнтованих, телекомунікаційних технологій та засобів навчання.



Внаслідок цього процесу у студентів формуються загальнопедагогічні, загальнокультурні та іншомовні комунікативні вміння як інтегровані якості особистості майбутнього педагога, здатного професійно організувати навчальний та освітній процес.

Нині Велика Британія, за виявленими даними, випереджає інші країни Європейського Союзу як у загальному рівні інформатизації, так і за ступенем розповсюдження дистанційної освіти. Відкритий Університет (Open University) майже за 40 років свого існування посів місце світового лідера у дистанційному навчанні: він прагне відігравати провідну роль у поширенні вищої та післядипломної освіти не тільки у Великій Британії, але і в інших країнах світу.

Слід зазначити, що така форма навчання розширює можливості як викладачів, які, не будучи обмеженими тривалістю лекції чи семінарського заняття, мають змогу пояснити необхідний матеріал та проконсультувати студентів, адже вони можуть навчатись незалежно від їх місця перебування.

#### **6. Соціальне партнерство.**

Коледжи та університети Великої Британії пропонують проводити дні професійного розвитку, під час яких педагоги навчаються, отримуючи сертифікат, та набирають бали оцінювання професійного розвитку, які впливають на підвищення заробітної плати. Партнерство між професійними організаціями, мовними центрами, школами та університетами є, на нашу думку, ефективною формою професійного розвитку вчителів / викладачів, і одним із елементів успіху є досягнення відповідного балансу між учасниками соціального партнерства.

## Висновки до третього розділу

У розділі представлено спільні та відмінні риси в організаційному рівні професійної підготовки викладачів англійської мови у ЗВО Великої Британії і України, а саме: заклади, що забезпечують підготовку викладачів іноземної мови; освітньо-кваліфікаційні рівні; наявність стандарту підготовки викладачів іноземної мови; структура підготовки; навчальні програми.

Завдяки аналізу обов'язкових та вибіркового магістерських курсів освітніх програм з професійної підготовки викладачів англійської мови в університетах Великої Британії встановлено, що підготовка майбутніх викладачів англійської мови спрямована на формування компетентних фахівців-новаторів, спроможних швидко адаптуватися до глобалізаційних та інтеграційних процесів сьогодення. Майбутні викладачі накопичують ґрунтовні знання з методики викладання, викладання англійської мови для конкретних та навчальних цілей, розвивають необхідні професійні вміння та навички завдяки надзвичайно вдало розробленим освітнім програмам. Своєрідність та оригінальність британських курикулумів дозволяє здобувачам вищої освіти планувати модель навчання з урахуванням власних уподобань та наукових інтересів; досягнути та скористатися перспективами, які передбачає свідоме самостійне навчання; прагнути особистого та професійного розвитку; розкрити в собі потенціал викладача-дослідника.

Детальний опис освітньо-професійних програм Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка визначив вимоги до рівня освіти здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня; перелік освітніх компонентів і логічну послідовність їх вивчення (структурно-логічна схема); кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми; очікувані результати навчання (компетентності, знання, вміння й навички), якими повинен оволодіти викладач англійської мови вітчизняних університетів.

Здійснено порівняльно-педагогічний аналіз підготовки майбутніх викладачів англійської мови в університетах Великої Британії та України, виокремлено спільні та відмінні підходи. На підставі аналізу обґрунтовано можливості використання конструктивних ідей британського досвіду для розвитку й удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів англійської мови в Україні. Конструктивні ідеї британського досвіду знайшли відображення у розробленому навчально-методичному забезпеченні.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: Мельничук, 2015; Мельничук, 2017b; Мельничук, 2017a; Мельничук, 2020b

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів порівняльно-педагогічного дослідження професійної підготовки викладачів англійської мови в університетах Великої Британії дало підстави для таких висновків:

1. У ході вивчення науково-педагогічних українських та закордонних джерел з'ясовано, що професійна підготовка викладачів є актуальною науково-педагогічною проблемою. Його дослідження знайшло своє відображення у працях багатьох науковців світового освітнього простору. Доведено, що структура професійної підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії є багаторівневою (бакалавр, магістр, доктор). Під час підготовки бакалаврів основну увагу приділяють загальній соціально-гуманітарній підготовці і засвоєнню фахово-орієнтованих дисциплін. Магістратура в країнах Великої Британії дає можливість підвищити свій професіоналізм у викладанні та науково-дослідній роботі. До неї вступають студенти вже з вищою освітою і практичним викладацьким досвідом роботи не менше, ніж шість років. Практична підготовка студента становить найбільшу цінність (третина навчального часу). Загалом, викладач англійської мови повинен мати якнайменше ступінь бакалавра та три роки досвіду роботи в галузі. Для професійної діяльності в коледжі й університеті необхідний ступінь магістра (доктора наук).

Проведений аналіз наукових джерел показав, що британська система вищої освіти має тривалі університетські традиції й раніше багатьох європейських країн усвідомила та здійснила довгий і складний шлях реформ і впровадження інновацій, що має логічний, послідовний, поміркований, поступовий характер. Основними особливостями реформування сучасної вищої освіти у Великій Британії є, з одного боку, спрямованість на інтеграцію до європейського освітнього простору, а з іншого – намагання зберегти баланс між інноваціями та традиціями.

2. Результати аналізу нормативно-правового забезпечення професійної підготовки викладачів англійської мови у Великій Британії показали вимоги до професійної підготовки викладача в університетах. Основним документом у системі вищої освіти Великої Британії є «Кодекс якості вищої освіти» (Кодекс якості), що є орієнтиром для всіх вищих закладів Великої Британії (UK Quality Code for Higher Education). Він чітко окреслює, що повинні робити заклади вищої освіти, очікування один від одного, і чого варто суспільству очікувати від них. Кодексу якості підпорядковуються всі країни Великої Британії (Англія, Північна Ірландія, Шотландія та Уельс) та освітні заклади Великої Британії, що діють на міжнародному рівні.

Стандартизовані описи предметних галузей є важливою частиною Кодексу якості, оскільки саме вони формулюють для розробників освітніх програм загальні вимоги до знань, умінь і навичок випускників, які прагнуть працювати у галузі освіти, орієнтують їх на професійні стандарти, що допомагають визначити необхідні професійні компетентності.

Визначено, що основними вимоги до володіння професійними знаннями викладачами англійської мови є зміст навчання, методи викладання, методи навчання студентів, ефективність використання різних технологій навчання, методи оцінювання ефективності викладання, методи підвищення якості вищої освіти.

Встановлено, що її цілями у National Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education є:

- підтримка вихідного і продовження професійного розвитку науково-педагогічних працівників та залученого до навчання персоналу;
- впровадження активних підходів до навчання студентів, навчання через творчість, інновації і безперервний розвиток у різноманітних академічних та / або професійних колах;
- демонстрація студентам та громадськості професіоналізму науково-педагогічних працівників;

- привнесення науково-педагогічними працівниками та інституціями нового в навчання і підтримка навчання студентів;
- визнання різноманітності та підвищення якості викладання, навчання та оцінювання результатів навчання;
- сприяння науково-педагогічним працівникам набуттю офіційного визнання якості розробленого нового підходу викладання.

Наголошено, що всі науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти Великої Британії у процесі своєї професійної діяльності має послуговуватися такими цінностями:

- знання форм, методів і технологій навчання. Це заохочує викладачів до роздумів щодо підтримки навчальної діяльності студентів та пошуку більш ефективних технологій і методів викладання;
- науковість, професіоналізм і етичність. Науковість передбачає використання науково обґрунтованих підходів до навчання та викладання, а також залучення колег і студентів до дослідницької роботи; професіоналізм – високий рівень ерудиції у своїй сфері; етичність – дотримання етичних норм і правил прийнятих у науковому середовищі;
- робота у спільнотах, які навчаються, та їх розвиток. Існують різні типи спільнот, які навчаються, наприклад, студенти, які зустрічаються на заняттях або у віртуальному просторі, які взаємодіють, підтримують один одного, або колеги, які діляться ідеями щодо ефективного навчання та викладання;
- ставлення до кожного студента, як до унікальної особистості, зі своїми власними потребами, здібностями, мотивацією та створення для кожного із них рівних умов доступ до навчання та власного розвитку;
- постійна рефлексія щодо професійної практики, яка є одним з потужних засобів самовдосконалення, пошуку та втілення нових ідей у професійну практику;

- постійний особистий професійний розвиток та вдосконалення процесів викладання і навчання.

3. Завдяки встановленим дидактичним особливостям підготовки викладача розроблено компетентнісну модель підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії. Мета моделі – підготовка викладача-дослідника англійської мови у Великій Британії. Під змістом професійної підготовки викладача англійської мови розуміється сукупність нормативно-правового (закони про вищу освіту та дослідницьку діяльність, професійні стандарти підготовки викладачів), навчально-методичного (навчальні плани, навчальні програми, навчальні матеріали і методичні рекомендації), технологічного забезпечення (педагогічні технології, дидактичні ресурси, ІКТ), форми навчання (лекції, семінари, практичні заняття, лабораторна робота, майстер-класи, групове й індивідуальне тьюторство) і методів навчання (словесні, наочні і практичні) спрямованих на набуття умінь, навичок, професійних якостей, що складають основу сформованості компетентностей (професійно-комунікативної, технологічної, адаптивної і дослідницької) фахівця, впливає на етап формування професійної готовності (професійно-орієнтований, теоретико-практичний, використання теоретико-практичних вмінь, формування професійної компетентності) майбутніх викладачів до професійної діяльності здатного професійно організувати процес підготовки.

4. У результаті аналізу наукових праць британських дослідників і документів нормативно-правової бази, визначено, що педагог-дослідник – це особистість з великим творчим потенціалом, який володіє особливими особистісними й професійними якостями, уже сформованими компетенціями й розвиненими дослідницькими вміннями; здатна до рефлексивного мислення і ціннісного ставлення до науки і власної професійної діяльності, готова до професійної самоосвіти. Проаналізовано форми професійного розвитку викладача англійської мови (курси та конференції, професійне спілкування,

методичні об'єднання та дисциплінарні спільноти, консультації експертів, особисте дослідження, навчання за допомогою дії, навчання за допомогою викладання, стажування, ведення щоденника молодого викладача) та окреслено вимоги щодо означеного процесу: перебувати в постійному науковому пошуку, оволодівати новими методиками викладання, займатися самоосвітою, вдосконалювати зміст навчального плану, розробляти інноваційні методи тощо.

5. Здійснений порівняльно-педагогічний аналіз підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії та України дав можливість обґрунтувати можливості використання конструктивних ідей британського досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

На основі проведеного дослідження пропонуємо такі шляхи використання кращих здобутків досвіду Великої Британії стосовно професійної підготовки майбутніх викладачів англійської мови:

- запровадити індивідуальну навчальну траєкторію студентів;
- суттєво збільшити кількість навчальних годин для практичної підготовки студентів, створити належні умови проходження студентами практики;
- сприяти професійному розвитку викладача англійської мови через курси та конференції, професійне спілкування, методичні об'єднання та дисциплінарні спільноти, консультації експертів, особисте дослідження, навчання за допомогою дії, навчання за допомогою викладання, стажування, ведення щоденника молодого викладача;
- запровадити модель координації діяльності під час практики між керівником практики від школи (тьютером) – студентом – викладачем університету;
- активніше розвивати дистанційну освіту за умови відповідного дидактичного та технічного забезпечення;
- формувати у майбутніх педагогів відповідні знання, уміння і навички для впровадження системи інклюзивного навчання;



- широко застосовувати активні форми організації навчання: майстер-класи, індивідуальне та групове тьюторство;
- залучати методи активного навчання: кейс-метод, метод проектів, презентацій, завчасного ознайомлення з навчальним матеріалом з подальшим його обговоренням у ході проведення лекції;
- удосконалювати навчально-методичне забезпечення навчальних дисциплін;
- для студентів заочної та дистанційної форм навчання встановити обов'язкову вимогу – працювати в галузі освіти.

Здійснене дослідження не вичерпує усіх аспектів розглянутої проблеми. Отримані результати доводять необхідність її подальшого розвитку набули вимоги до професійної діяльності та професійної підготовки викладача англійської мови у британському досвіді; сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти у Великій Британії; методичні підходи до професійної підготовки викладача англійської мови в Україні.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк, Н. М. (2005). *Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.)*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.
2. Авшенюк, Н. (2019). *Професійні й особистісні компетентності сучасного фахівця*. Матеріали I Міжнародного науково-практичного ВЕБ-форуму «Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя». Київ: Видавництво Льотної академії Національного авіаційного університету.
3. Авво, Б. В. (2012). *Методологія компетентного підходу в вищій освіті*. Взято с <http://www.emissia.org/offline/2005/978.htm>.
4. Алексевич, Г. А. (1994). Реформа освіти у Великобританії. *Педагогіка і психологія*, 2-3, 163–164.
5. Амеліна, С. М. (2017). Розвиток комунікативних умінь майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць*, 53 (106), 437–444.
6. Андрущенко, В. П. (2008). *Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю*. Київ: Знання України.
7. Бабакіна, О. (2020). Ідейно-політичні, соціально-економічні та організаційно-педагогічні чинники розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО Великобританії (90-ті роки XX століття – початок XXI століття). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 78, 13–18.
8. Базуріна, В. М. (2006). *Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов у Великій Британії*. (Дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет ім. Івана Франка, Житомир.

9. Барбарига, А. А., & Федорова, А. А. (1979). *Британские университеты*. Москва: Высшая школа.
10. Баркасси, В. В. (2004). *Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Одеса.
11. Батечко, Н. (2017). Тенденції навчання викладачів вищої школи у Великій Британії. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2 (57), 17–25.
12. Безлюдна, В. (2018). *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016)*. (Дис. ... д-ра пед. наук). Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне.
13. Бельмаз, Я. М. (2001). Використання Британського та американського досвіду в професійному розвитку викладачів вищої школи України. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 7, 23–33.
14. Бельмаз, Я. М. (2010). *Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США*. Горлівка: ГДППМ.
15. Бігич, О. Б. (2005). *Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи*. (Дис. ... д-ра пед. наук). Київський національний лінгвістичний університет, Київ.
16. Бігун, О. М. (2019). Педагогічна підготовка вчителя в коледжах Великої Британії та України: порівняльний аспект. *Педагогічні науки*, LXXXVIII, 92–98.
17. Біда, О., Кучай, О., Кучай, Т., & Чичук, А. (2019). Формування інформаційної культури майбутніх фахівців у Франції і Великій Британії. *Педагогічний часопис Волині*, 3 (14), 10–14.
18. Бідюк, Н. М. (2011). Формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в США. *Професійне*

становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. (51–55). Хмельницький: Авіст.

19. Волянчук, Н. Ю. (2003). *Профессиональное развитие субъекта деятельности*. Взято с <http://lib.sportedu.ru/books/xxpi/2003#21p37-47.htm>

20. Воскресенская, Н. М. (1996). Великобритания: стратегические направления развития образования. *Педагогика*, 4, 40–44.

21. Гарбуза, Т. В. (2015). *Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії*. (Дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет ім. Івана Франка, Житомир.

22. Гончаренко, С. У. (2008). Фундаменталізація професійної освіти як дидактичний принцип. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 2, 87–91.

23. Голотюк, О. В. (2007). *Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції*. (Дис. ... канд. пед. наук). Херсонський держ. ун-т, Херсон.

24. Граничина, О. А. (2009). *Контроль качества образовательного процесса в контексте управления вузом*. (Дис. д-ра пед. наук). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.

25. Григор'єва, Т. Ю. (2010). *Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет ім. Івана Франка, Житомир.

26. Гриньова, В. М., Золотухіна, С. Т., Балбенко, С. Ю., Гриньов, В. Й., & Калашнікова, Л. М. (2006). *Педагогічна майстерність учителя* (2-е вид.). Харків: ОВС.

27. Губіна, О. Ю. (2018). *Організаційно-педагогічні засади відкритої освіти в університетах Великої Британії*. (Дис. канд. пед. наук). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.

28. Десятов, Т. М. (1998). *Система професійно-технічної освіти в Туреччині*. (Автореферат дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.

29. Дівінська, Н., Дяченко, Н., Жабенко О., Бульвінська, Линьова, І., Скиба, Ю. ... Ярошенко, О. (2018). *Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки: препринт (аналітичні матеріали)*. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України.

30. Дубасенюк, О. А. (1996). *Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога*. (Дис. д-ра пед. наук). Житомирський державний університет ім. Івана Франка, Житомир.

31. Едвардс, К. (2007). Нові підходи до наймання персоналу у вищій освіті. *Вища школа*, 2, 46–50.

32. Євдокімова, О. О. (2010). Етапи професійного становлення викладачів вищої школи і їх психологічні характеристики. *Проблеми сучасної психології*, 8, 308–319.

33. Заболоцька, О. С. (2008). Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки*, 40, 63–68.

34. Завіна, В. І., & Омеляненко, С. В. (2005). *Педагогічна культура викладача вищої школи*. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка.

35. *Загальні відомості про післядипломну освіту*. (n.d.). Взято з <http://www.mon.gov.uk/education/higher/topic/pdosz/zgv>.

36. Задорожна, І. П. (1998). Особливості організації навчального процесу в університетах Великобританії. *Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка і психологія*, 3, 106–109.

37. Задорожна, І. П. (2002). *Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Тернопіль.

38. Зимняя, И. А., & Шашенкова, Е. А. (2001). *Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности*. Ижевск: ИЦПКПС.
39. Івашов, М. (1996). *Актуальні проблеми профорієнтації у вищій освіті Великобританії, Німеччини та Франції*. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Порівняльний аналіз сучасних систем вищої освіти в реформуванні вищої школи України». Київ: Наука.
40. Калініна, Л., & Самойлюкевич, І. (2004). Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 19, 129–133.
41. Кіщенко, Ю. В. (2000). *Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Херсонський державний університет, Херсон.
42. Ковальова, С. М. (2012). *Кейс-метод у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії*. (Дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет ім. Івана Франка, Житомир.
43. Козаченко, І. (2016). Підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії. Позитивний досвід для України. *Лінгвістичні дослідження: збірник наукових праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*, 42, 197–205.
44. Козловський, Ю. М. (2018). *Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методика*. Львів: Видавництво Львівської політехніки.
45. Козловський, Ю. М., & Козяр, М. В. (2019). Науково-педагогічні аспекти у професійній підготовці викладача вищої школи. *Педагогічний альманах*, 41, 89–95.
46. Козубовська, І., Леврінц, М. (2011). Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Угорщині. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 127 – 136.
47. Комочкова, О. О. (2017). Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців з лінгвістики у Великій Британії. *Наукові записки*

*Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Філологічні науки*, 13, 55–61.

48. Кравченко, Г. Ю. (2018). Управління розвитком професійної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка*, 21 (1), 192–196.

49. Красильникова, Г. (2014). Система моніторингу якості вищої освіти в університетах Великої Британії: досвід для України. *Порівняльна професійна педагогіка*, 4 (3), 138–144.

50. Криштанович, М. Ф. (2018). Зміст і сутність структури професійно-педагогічної компетентності викладача закладу освіти. *Інноваційна педагогіка*, 4 (2), 21–24.

51. Кремень, В. Г. (2013). Самоорганізований соціум: парадигма людиноцентризму. *Післядипломна освіта в Україні*, 2, 3–6.

52. Кузьміна, Н. В. (1990). *Професионалізм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа.

53. Кучай, Т. П., & Кучай, О. В. (2016). Формування мовленнєвих компетентностей майбутніх фахівців у ВНЗ. *Вісник Черкаського університету*, 10, 72–75.

54. Кучай, О. (2019). Досвід Франції, Великої Британії та США у підготовці фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 180, 28–33.

55. Лебедик, І. В. (2007). *Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін*. (Дис... канд. пед. наук). Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, Кіровоград.

56. Леврінц, М. (2020). *Фахова підготовка майбутніх учителів іноземних мов в університетах США: теоретико-методичні засади*. Ужгород–Берегове: ТОВ «РІК–У».

57. Мачинська, Н. І. (2013). *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю*. Львів: ЛьВДУВС.

58. Мельничук, О. В. (2015а). *Загальна характеристика системи освіти Великобританії*. Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції студентів і аспірантів «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень». Луцьк: Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки.

59. Мельничук, О. В. (2015b). *Порівняльний аналіз підготовки майбутніх учителів в Україні та Великій Британії*. Матеріали Міжнародної Інтернет-конференції «Методичний вісник науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти». Миколаїв: ТОВ «Іліон».

60. Мельничук, О. В. (2016). Професійна компетентність як складова професійної діяльності викладача ВНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 1, 25–32.

61. Мельничук, О.В. (2017а). Історичні аспекти становлення та організації вищої педагогічної освіти у Великій Британії. *Педагогічний часопис Волині*, 1 (4), 22–26.

62. Мельничук, О. В. (2017b). *Класифікація методів, форм та прийомів навчання іноземних мов*. Proceedings of the International Scientific-Practical Conference “Personality, Family and Society: Issue of Pedagogy, Psychology”. Shumen: Konstantin Preslavsky University of Shumen.

63. Мельничук, О. В. (2017c). Педагогічні здібності викладача вищого навчального закладу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*, 17 (60), 230–232.

64. Мельничук, О. В. (2017d). *Професійне становлення особистості викладача вищого навчального закладу*. Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка і психологія: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування». Одеса: ГО «Інститут інноваційної освіти».



65. Мельничук, О. В. (2017e). Роль особистісних якостей викладача в педагогічній діяльності. *Педагогічні науки*, LXXV, 150–153.
66. Мельничук, О. В. (2017f). *Система професійної підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії*. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст». Умань: Візаві.
67. Мельничук, О. В. (2018). *Підготовка викладачів англійської мови у Великій Британії: порівняльний аналіз: методичні рекомендації*. Луцьк: Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки.
68. Мельничук, О. В. (2020). *З досвіду підготовки викладачів іноземної мови до педагогічної діяльності у Великій Британії (методичні рекомендації щодо впровадження у закладах вищої освіти України)*. Луцьк: Вежа-Друк.
69. Морська, Л. І. (2008). *Теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності*. (Дис. ... д-ра пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
70. Муқан, Н. В., Пастирська, І. Я., & Кравець, С. Ф. (2020). Можливості використання інтегративного підходу у професійній іншомовній підготовці фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 69 (3), 54–58.
71. Ніколаєва С. Ю. (Ред.) (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
72. Ніколаєва, С. (2018). Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (66), Issue: 162, 31–36.
73. Ніколаєва, С. (2016). Концепція іншомовної освіти в Україні: розробка і реалізація. *International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE"*, 4(8), Vol.4, 60–61.

74. Огієнко, О. (2014). Тенденції реформування вищої освіти Великої Британії в контексті євроінтеграційних процесів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (35), 10–19.
75. Огієнко, О. (2016). *Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді і США: подібне і відмінне*. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/706154/1/%D0%9E%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%90%20%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%84%D0%9D%D0%9A%D0%9E%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf>
76. Палеха, О. М. (2016). *Організація самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний авіаційний університет, Київ.
77. Погребняк, Н. М. (2010). Основні напрямки реформування вищої педагогічної освіти Великобританії. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 16 (203), 278–286.
78. Полат, Е. С. (2003). *Метод проектов. Серія «Современные технологии университетского образования»*. Белорусский гос. ун-т. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ.Мн. : РИВШ БГУ, 39 – 48.
79. Поліщук, Л. (2010). *Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції*. Житомир: ЖДУ.
80. Пришляк, О. Ю. (2013). Удосконалення професійної підготовки педагогів України у контексті прогресивних ідей зарубіжного досвіду. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 269–274.
81. Проценко, О. (2015). Професійна підготовка викладачів вищої школи в магістратурі: досвід європейських країн. *Освітологічний дискурс*, 3 (11), 238–247.

82. Процько, Є. С. (2016). *Професійна підготовка вчителів англійської мови в Бельгії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кіровоград.
83. Прус, Л. Р. (2008). *Управління конкурентоспроможністю вищих навчальних закладів на засадах бенчмаркінгу*. (Автореф. дис. канд. екон. наук). Тернопільський національний економічний університет, Тернопіль.
84. Пуховська, Л. (2013). Стандарти педагогічної освіти: наукова дискусія західних учених. *Таврійський вісник освіти*, 4 (44), 10–18.
85. Рожак, Н. (2014). *Професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови в університетах Англії і Шотландії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Тернопіль.
86. Роїна, О. М. (2006). *Освіта в Україні: нормативна база (2-е вид.)*. Київ: КНТ.
87. Сахно, М. В. (2013). Професійна підготовка майбутніх викладачів у магістратурі університетів Великої Британії. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 256–262.
88. Скиба, Ю. (2018). Досвід розроблення професійних стандартів науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти Великої Британії. *Освітологічний дискурс*, 3-4 (22-23), 283–298.
89. Синенко, С. І. (2002). *Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина)* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти», К.
90. Соколова, А. В. (2006). Структура підготовки майбутніх вчителів в університетах Англії і Шотландії. *Наукові праці. Серія: Педагогічні науки*, 33, 13–16.
91. Соколова, А. В. (2008). *Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії*. (Дис. канд. пед. наук).

Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, Одеса.

92. Старостіна, О. (2020). Досвід підвищення кваліфікації викладачів вищої школи у Великій Британії. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*, 1 (34), 352–359.

93. Сущенко, А. В., Сущенко, Т. І., & Фунтікова, О. О. (2008). *Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення*. Запоріжжя: КПУ.

94. Татур, Ю. Г. (2004). Компетентність в структурі моделі качества підготовки спеціаліста. *Высшее образование сегодня*, 3, 20–26.

95. Тадеєва, М. І. (2009). Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов: європейський вимір. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5 (13). Взято з <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/196/182>.

96. Тадеєва, М. І. (2011). *Розвиток сучасної шкільної іноземної освіти в країнах-членах Ради Європи*. Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан».

97. ТНПУ імені Володимира Гнатюка. (2020а). *Освітньо-професійна програма «Англійська мова і література» зі спеціальності № 035 Філологія за спеціалізацією 035.04 Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно) (англійська мова і література)*. Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка.

98. ТНПУ імені Володимира Гнатюка. (2020б). *Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Англійська мова і література)» за спеціалізацією 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська))*. Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка.

99. Хижняк, О. (2012). Використання позитивного досвіду Великої Британії у підготовці майбутніх учителів в Україні. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1 (11). Взято з <http://pps.udpu.edu.ua/article/view/18689>.

100. Чичук, А. П. (2017а). Розвиток освітньої системи Великої Британії. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 2, 139–143.

101. Чичук, А. П. (2017b). Соціально-економічна детермінованість розвитку вищої педагогічної освіти Великої Британії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 159, 123–128.
102. Червонецький, В. В. (2007). *Загальні тенденції розвитку шкільної екологічної освіти в країнах євроатлантичного регіону у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть*. (Дис. д-ра. пед. наук). Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка, Луганськ.
103. Чорнойван, Г. (2018). Практики розвитку кар'єри дослідників: досвід Великої Британії. *Молодий вчений*, 11 (63), 709–712.
104. Шаповалов, В. А., & Горювая, В. И. (1994). Модель специалиста как основа конструирования содержания образования и процесса обучения в педагогическом вузе. *Непрерывное педагогическое образование*, 4, 7–9.
105. Шумський, О. Л. (2018). *Організація лінгвосамоосвітньої діяльності студентів закладів вищої освіти : методичні настанови для викладачів іноземних мов*. Харків : Best City.
106. Яцишин, Н. П. (1998). *Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-і роки ХХ століття)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.
107. Яцишин, Н. П., & Шкурко, І. І. (1997). Педагогічна практика в системі професійної підготовки вчителя у Великій Британії. *Науковий вісник ВДУ. Педагогіка, психологія*, 7, 15–17.
108. Abercrombie, M. L. J. (1971). *Aims and techniques of group teaching*. London: SRHE.
109. Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work: never a dull moment*. London: Cassell.
110. *Advance HE Strategy 2021-2024*. (2020). Retrieved from <https://www.advance-he.ac.uk/about-us/advance-he-strategy-2021-2024>.

111. Androshchuk, I., & Androshchuk, I. (2017). Peculiarities of future technology teachers' training in Poland and Great Britain. *Comparative Professional Pedagogy*, 7 (1), 48–52.
112. Ball, S. (2002). *Education policy in England: changing modes of regulation: 1945–2001*. London: Institute of Education and King's College, University of London.
113. Banks, F. (2003). Lecturing and all that. *Cambridge Journal of Education*, 2, 1–6.
114. Barber, M. (2001). *High expectations and standards for all, no matter what: creating a world class education service in England*. London: Routledge Falmer, 187.
115. Barnard, H. C. (1949). *History of English education*. London: Heinemann.
116. Baskerville, S., MacLeod, F., & Saunders, N. (2013). *A guide to UK higher education and partnerships for overseas universities, UK Higher Education International and Europe Unit*. Retrieved from [http://www.international.ac.uk/media/2346832/guide-to-uk-he-and-partnerships\\_web\\_final.pdf](http://www.international.ac.uk/media/2346832/guide-to-uk-he-and-partnerships_web_final.pdf).
117. Baume, C. (1999). *Practice guide 8: developing as a teacher*. Milton Keynes: The Open University.
118. Beaty, L., & McGill, I. (2001). *Action learning* (3rd ed.). London: Kogan page Limited.
119. Becher, T. (1996). The learning professions. *Studies in Higher Education*, 21 (1), 43–55.
120. Belcher, D. (2006). English for specific purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40, 133–156.
121. Bidyuk, N., Nychkalo, N., Lukianova, L., Tretko, V., & Skyba, K. (2020). Didactic aspects of teachers' training for differentiated instruction in modern

school practice in Ukraine. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (9), 143–159.

122. Bidyuk, N., & Sadovets, O. (2018). Standards of foreign language teachers' professional training: prospects and foreign experience. *Comparative Professional Pedagogy*, 8 (3), 7–19.

123. Blake, D., Hanley, V., Jennings, M., & Lloyd, M. (1995). *Researching school-based teacher education*. London: Avebury Press.

124. Blanchfield, L., Patrick, I., & Simpson, O. (1999). Computer conferencing for guidance and support. *British Journal of Educational Technology*, 31, 295–306.

125. Bourgonje, P., Tromp, R. (2011). *Quality Educators: An International Study of Teacher Competences and Standards*. Education International: Oxfam Novib. Retrieved from: <http://download.eiie.org/Docs/WebDepot/Quality%20Educators.pdf>

126. Brent, R., Felder, R. M., Hirt, D., Switzer, D., & Holzer, S. (1999). *A model program for promoting effective teaching in college of engineering*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=0FA1F5AE78E435365AD4361DFDB29B3F?doi=10.1.1.552.3153&rep=rep1&type=pdf>

127. Broomhead, I. (1992). *Life in modern Britain*. Hong Kong: Longman.

128. Brown, R. (2004). *Quality assurance in higher education: the UK experience since 1992*. London: Routledge.

129. Brown, S., & Race, Ph. (2002). *500 Tips for tutors*. London: Routledge.

130. Brunner, J. J. (2010). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University.

131. Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Retrieved from <http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/greenpaper.pdf>.

132. Canale, M., & Swain, M. (1981). *A theoretical framework for communicative competence*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED223105>.

133. Cardiff Metropolitan University. (2020). *Open days*. Retrieved from [https://www.cardiffmet.ac.uk/study/opendays/virtualopenday/Pages/home.aspx?gclid=CjwKCAiAtK79BRAIEiwA4OskBkHXJBh2mWuoEzt3KL84poz0e9Dc6m7ofanVUpJwJno6KbKu6sR-WBoCyocQAvD\\_BwE](https://www.cardiffmet.ac.uk/study/opendays/virtualopenday/Pages/home.aspx?gclid=CjwKCAiAtK79BRAIEiwA4OskBkHXJBh2mWuoEzt3KL84poz0e9Dc6m7ofanVUpJwJno6KbKu6sR-WBoCyocQAvD_BwE)
134. Career Entry Profile. (2000). *Notes of guidance and standards*. Retrieved from [http://tim-brosnan.net/ITPGCE/docs/NoG\\_CEP2002.doc](http://tim-brosnan.net/ITPGCE/docs/NoG_CEP2002.doc)
135. Carr, D. (2006). Is understanding the professional knowledge of teachers a theory-practice problem? *Journal of Philosophy of Education*, 29 (3), 311–331.
136. Carter, R. (1994). English teaching in England and Wales: key reports. In R. E. Asher (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 172–181). Oxford: Pergamon.
137. Chen, C.-M., & Hsu, S.-H. (2008). Personalized intelligent mobile learning system for supporting effective English learning. *Educational Technology & Society*, 11 (3), 153–180.
138. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Retrieved from <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.
139. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. (2020). Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
140. *Common European principles for Teacher Competences and Qualifications*. (2004). Brussels: European Commission.
141. Davies, A. (1989). Communicative competence as language use. *Applied Linguistics*, 10 (2), 157–170.
142. Dearing, R., & Evans, N. (2001). *The institute for learning and teaching in higher education: institutions, academics, and the assessment of prior experiential learning*. London: Routledge.
143. *Department Education Jobs in British Columbia*. (2020). Retrieved from <http://www.adzuna.ca/british-columbia/department-of-education>.



144. Department for Education and Skills. (2002). *Teacher training agency. Qualifying to teach: professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*. London: DFES.
145. Dudley-Evans, T. (1997). Five questions for LSP teacher training. In R. Howard, & G. Brown (Eds.), *Teacher Education for LSP* (pp. 58–67). Clevedon: Multilingual Matters.
146. Dunne, R. (n.d.). *How teachers develop their teaching. Report commissioned by LTSN Generic Centre, York*. Retrieved from [http://www.ltsn.ac.uk/applications.asp?section=resources.asp&process=full\\_record&id=152](http://www.ltsn.ac.uk/applications.asp?section=resources.asp&process=full_record&id=152)
147. Education Reform Act. (1988).
148. *Education Reform Act. A decade of reforms at compulsory education level (1984-1994)*. (1997). Brussels; Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
149. *Encyclopaedia Britannica*. (2020). Retrieved from <https://www.britannica.com/>
150. EU Commission. (1995). *White Paper on Education and Training*. Retrieved from [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).
151. European Commission. (1988). *Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on the European Dimension in Education” (88/C177/02)*. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e996e8e5-ed3e-482d-9a3c-7b7eb7a19b1e/language-en>
152. Ferman, T. (2002). Academic professional development practice: what lecturers find valuable. *International Journal for Academic Development*, 7 (2), 146–158.
153. Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.

154. Grenfell, M. (2020). *The training of teachers of a foreign language: developments in Europe*. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002142.htm>.

155. Guillbertone, M. (2000). The contribution of the futures perspective to management: a case study. *Educational Planning*, 2 (3), 21–34.

156. Hall, D., & Hewings, A. (2001). *Innovation in English language teaching: a reader*. London: Routledge.

157. Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Baltimore: University Park Press, London: Edward Arnold.

158. Halstead, V. (2003). Teacher education in England: analyzing change through scenario thinking. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1), 63–75.

159. Higher Education Academy. (2011). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. Retrieved from <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/uk-professional-standards-framework-teaching-and-supporting-learning-higher-education>.

160. Higher Education Academy. (2020). Retrieved from <https://www.advance-he.ac.uk/>.

161. Hollingsworth, A. (2004). *The school as a professional learning community : perspectives from Tasmanian and English schools on the essentials for creating a community of learning in a school*. National College for School leadership,

162. Jackson, S. (2009). *QAF discussion paper presented to the Quality Assurance Framework Stakeholders Group*. Retrieved from [https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?hl=en&publication\\_year=2009&author=S.+Jackson&title=QAF+discussion+paper+presented+to+the+Quality+Assurance+Framework+Stakeholders+Group](https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=2009&author=S.+Jackson&title=QAF+discussion+paper+presented+to+the+Quality+Assurance+Framework+Stakeholders+Group).

163. Johns, A. M. (2002). *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

164. Jones, J., & Wisker, G. (2012). *Educational development in the United Kingdom: report for the heads of educational development group (HEDG)*. Retrieved from <http://www.hedg.ac.uk/ico/wp-content/uploads/2016/02/HEDGFinalReport2012.pdf>.
165. Kelly, M., & Jones, D. (2003). *A new landscape for languages*. London: Nuffield Foundation.
166. Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, Ch., & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: a frame of reference. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Brussels: European Commission.
167. Kemp, N. (2006). *The challenge of attracting international researchers to UK PhD programmes*. Proceedings of UK GRAD Fifth Annual Conference “Workshop Presentation at Profiting from Postgraduate Talent”. London: UK Council for Graduate Education.
168. Kennedy, C. (1983). An ESP approach to EFL / ESL teacher training. *ESP Journal*, 2, 73–85.
169. King, H. (2004). Continuing professional development in higher education: what do academics do? *Planet*, 13, 26–29.
170. King, H. (2009). Discipline-based support. *Academy Exchange*, 8, 34–35.
171. Koller, V., & Darics, E. (2018). *Language in business, language at work*. London: Palgrave Macmillan.
172. Kuzminskyi, A. I., Bida, O. A., Kuchai, O. A., Yezhova, O. V., & Kuchai, T. P. (2019). Information support of educationalists as an important function of a postgraduate education system. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 11 (3), 263–279.
173. Laurie, A. Ph. (1911). *The teacher's encyclopedia of the theory, method, practice, history and development of education at home and abroad*. Retrieved from <http://49.50.64.221/handle/20.500.12497/2066>.

174. Lester, S. (2014). Professional standards, competence and capability. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 4 (1), 31–43.
175. Luedekke, G. R. (2003). Professionalizing teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and “teaching scholarship”. *Studies in Higher Education*, 28 (2), 213–228.
176. McPhee, A. D. (2003). Teacher education in the UK in an era of performance management. *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 6 (2), 37–56.
177. Melnychuk, O. (2020). Requirements for professional teacher training in universities of Great Britain. *Knowledge, Education, Law, Management*, 2 (30), 160–167.
178. Melnychuk, O. V., & Yatsyshyn, N. P. (2019). *Competence model of university teacher in Great Britain*. Proceedings of the International Scientific-Practical Conference “Psychology and Pedagogy as Sciences of Formation and Development of Modern Personality”. Wloclawek: Baltija Publishing.
179. Mitchell, R. (2002). *Foreign language education in an age of global English. Inaugural lecture, 27 February 2002*. Southampton: University of Southampton.
180. Moore, A. (1996). Masking the fissure: some thoughts on competences, reflection and closure in initial teacher education. *British Journal of Educational Studies*, XXXXIII (2), 200–211.
181. Morrison, R. (2002). *Complexity theory*. London: Routledge.
182. Moser, Cl. (1986). The Robbins report 25 years after and the future of the universities. *Oxford Review of Education*, 21 (2), 5–20.
183. Mukan, N., Fuchyla, O., & Ihnatiuk, H. (2017). Constructivist approach in a paradigm of public school teachers’ professional development in Great Britain, Canada, the USA. *Comparative Professional Pedagogy*, 7 (2), 7–12.

184. Neary, M., Harrison, A., Crellin, G., Parekh, N., Saunders, G., Duggan, F. ... & Austin, S. (2010). *Learning landscapes in higher education*. Lincoln: Center for Educational Research and Development.

185. Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European Portfolio for student teachers of languages: a reflection tool for language teacher education languages for social cohesion*. Retrieved from <http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/stpextract.pdf>.

186. Newcastle College. (2020a). *Courses*. Retrieved from <https://www.ncl-coll.ac.uk/-/nse/intro-courses>.

187. Newcastle College. (2020b). *Teaching*. Retrieved from <https://www.ncl-coll.ac.uk/-/nse/pgce>.

188. Norfy, M. (1997). *Cases in strategic management*. Chicago, IL: Irwin.

189. Perraton, H., Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg, B. (1988). A theory for distance education . *Distance education: International perspectives*. New York : Routledge,. 34–45.

190. Pochuieva, O. (2017). Development of the model of managing presentation activities of general educational institutions. *Young Scientist*, 5, 418–422.

191. QAA. (1999). *Pilot studies in benchmarking assessment practice*. Gloucester: Quality Assurance Agency.

192. QAA. (2008). *Verification of the compatibility of the framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (FHEQ) with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (FQ-EHEA): a Report of the FHEQ Self-certification Advisory Group*. Retrieved from [http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/ Verification-of-the-compatibility-of-The-framework-for-higher-education-qualifications-in-England--Wales-and-Northern-Irel.pdf](http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Verification-of-the-compatibility-of-The-framework-for-higher-education-qualifications-in-England--Wales-and-Northern-Irel.pdf)

193. QAA. (2014a). *UK Quality Code for Higher Education. Part A: Setting and Maintaining Academic Standards. Doctoral Degree Characteristics Statement*.

Retrieved from <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Doctoral-Degree-Characteristics-15.pdf>.

194. QAA. (2014b). *UK Quality Code for Higher Education. General Introduction*. Retrieved from <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Quality-Code-introduction.pdf>.

195. QAA. (2015). *UK Quality Code for Higher Education. Subject Benchmark Statements*. Retrieved from <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements>.

196. QAA. (2018). *UK Quality Code for Higher Education*. Retrieved from <https://www.qaa.ac.uk/quality-code>.

197. QAA. (2019). *Subject benchmark statement. English*. Retrieved from [https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/subject-benchmark-statements/subject-benchmark-statement-english.pdf?sfvrsn=47e2cb81\\_4](https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/subject-benchmark-statements/subject-benchmark-statement-english.pdf?sfvrsn=47e2cb81_4)

198. QAA. (2020a). *Subject benchmark statements*. Retrieved from <https://www.qaa.ac.uk/quality-code/subject-benchmark-statements>.

199. QAA. (2020b). *Quality assurance reports*. Retrieved from <https://www.qaa.ac.uk/reviewing-higher-education/quality-assurance-reports>.

200. QAA. (2020c). *UK's quality body for higher education*. Retrieved from <https://www.qaa.ac.uk/en/home>.

201. QAA. (n.d.). *Qualifications and curriculum resources*. Retrieved from <http://www.qca.org.uk>.

202. QAA. (n.d.). *Standards of University Teaching*. Retrieved from <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure>.

203. *Qualified Teacher Status*. (n.d.). Retrieved from <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/qualifiedteacherstatus.aspx>

204. Renshaw, P. (1968). Re-appraisal of college of education curriculum. *Education for Teaching*, 75, 28–34.

205. Renshaw, P. A. (1973). Flexible Curriculum for teacher education. In D. E. Lomax (Ed.), *The Education of Teachers in Britain* (pp. 219–241). London: Wiley-Blackwell.
206. *Resources for independent language learning: design and use.* (2000). Retrieved from <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1405>.
207. Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
208. Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
209. Richmond, W. K. (1978). *Education in Britain since 1944: a personal retrospect*. London: Methuen.
210. Ross, A. M. (1973). The development of teacher education in colleges of education. In D. E. Lomax (Ed.), *The Education of Teachers in Britain* (pp. 135–147). London: John Wiley and Son.
211. Ross, A. (1977). *An experiment in teacher education*. Guilford: University of Surrey.
212. Sabine, G. H. (1951). *A history of political theory*. London: Harrap.
213. SEDA. (2020a). *Professional development framework. Core development outcomes.* Retrieved from [http://www.seda.ac.uk/pdf/11%20SEDA%20PDF\\_Core.htm](http://www.seda.ac.uk/pdf/11%20SEDA%20PDF_Core.htm)
214. SEDA. (2020b). *Professional development framework. Values or principles.* Retrieved from [http://www.seda.ac.uk/pdf/11%20SEDA%20PDF\\_Principles.htm](http://www.seda.ac.uk/pdf/11%20SEDA%20PDF_Principles.htm)
215. *Spens Report.* (1938). Retrieved from <http://www.educationengland.org.uk/documents/spens/spens1938.html>.
216. Supporting staff at the discipline level. (2009). *Academy Exchange*, 8, 13–16.

217. *The Careers Research and Advisory Centre*. (2020). Retrieved from <https://www.crac.org.uk/research>.

218. *The English education system: an overview of structure and policy*. (1995). London: DFEE.

219. The National Committee of Inquiry into Higher Education. (1997). *Dearing report: Higher education in the learning society*. London: HMSO.

220. *The philosophy and process of accreditation. Registration and accreditation: guidelines*. (n.d.). Retrieved from <https://www.heacademy.ac.uk>

221. *The UK concordat to support the career development of researchers*. (2020). Retrieved from [https://www.vitae.ac.uk/policy/concordat/concordat\\_principles](https://www.vitae.ac.uk/policy/concordat/concordat_principles)

222. *The UK professional standards framework for teaching and supporting learning in higher education*. (2006). London: HEFCE.

223. *The University of Birmingham*. (2020). Retrieved from <https://www.birmingham.ac.uk/index.aspx>.

224. The University of Cambridge. (2020). *Faculty of Education. Postgraduate Certificate in Education*. Retrieved from <https://www.educ.cam.ac.uk/courses/pgce/primary/> .

225. *The University of Strathclyde*. (2020). Retrieved from <https://www.strath.ac.uk/>.

226. The University of Warwick. (2020). *Appraisal guidance notes*. Retrieved from <http://www2.warwick.ac.uk>.

227. Tinsley, T. (2013). *Languages: the state of nation. Demand and supply of language skills in the UK*. Retrieved from [http://www.ucml.ac.uk/sites/default/files/pages/160/State\\_of\\_the\\_Nation\\_REPORT\\_WEB.pdf](http://www.ucml.ac.uk/sites/default/files/pages/160/State_of_the_Nation_REPORT_WEB.pdf).

228. *UK Research and Innovation*. (2020). Retrieved from <https://www.ukri.org/>.

229. *University courses in education in the UK open to students from overseas*. (n.d.). Retrieved from <https://www.studyin-uk.com/study-options/college/>.



230. Vaniscotte, F. (1994). Teacher and mobility. In M. Gallon, & B. Moon (Eds.), *Handbook of Teacher Training in Europe. Issues and Trends* (pp. 165–177). London: David Fulton Publishers.

231. *Vitae: realising the potential of researchers*. (n.d.). Retrieved from <https://www.vitae.ac.uk/about-us>.

232. Wareing, S. (2009). In my discipline, or interdisciplinary. *Academy Exchange*, 8, 31–33.

233. *White Paper on Education and Training: teaching and learning towards the learning society*. (1995). Retrieved from [https://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](https://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).

234. Widdowson, H. Y. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, 10 (2), 128–137.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Quality Code for Higher Education, 2018

# The revised UK Quality Code for Higher Education

UKSCQA02

March 2018



---

## The revised UK Quality Code for Higher Education

Developed by the Quality Assurance Agency (QAA) on behalf of the UK Standing Committee for Quality Assessment (UKSCQA) in consultation with the higher education (HE) sector.

The revised UK Quality Code for Higher Education (the Code) ensures that the Code will continue to fulfil its role as the cornerstone for quality in UK higher education, protecting the public and student interest, and championing UK higher education's world-leading reputation for quality. The Code is now future-facing, accessible, and truly UK-wide. UKSCQA and QAA have considered students' and providers' feedback carefully, and are now presenting a Code that is fit for purpose in an evolving regulatory landscape, and accessible to the full diversity of the sector and its wider stakeholders.

The Code continues to articulate fundamental principles that should apply to higher education quality across the UK, irrespective of changing national contexts. These include principles such as emphasising the role of providers in assuring the quality of the experience they offer to students, supporting student engagement, and ensuring external referencing is used to ensure the integrity of awards and the quality of provision.

The Code embodies the co-regulatory approach that underpins UK higher education. The input of the sector has been invaluable in drafting the new Expectations and practices, and both UKSCQA and QAA look forward to working closely with students and providers on the next stage of the review. We hope that the formulation of the new Code will encourage broader engagement with the Code from academic staff, students and other stakeholders.

## Structure

The revised Code is based on three elements that together provide a reference point for effective quality assurance:

1. **Expectations** which clearly and succinctly express the outcomes providers should achieve in setting and maintaining the standards of their awards, and for managing the quality of their provision.
2. **Practices** representing effective ways of working that underpin the delivery of the expectations, and will deliver positive outcomes for students. These include:
  - a. **Core practices** that must be demonstrated by all UK higher education providers as part of assuring their standards and quality;
  - b. **Common practices** that will be applied by providers in line with their missions, their regulatory context and the needs of their students. These are practices common to the underpinning of quality in all UK providers but are not regulatory requirements for providers in England.
3. **Advice and guidance** which will help established and new providers alike to develop and maintain effective quality assurance practices.

### The UK Quality Code

Expectations for standards		Expectations for quality	
<p>The academic standards of courses meet the requirements of the relevant national qualifications framework.</p> <p>The value of qualifications awarded to students at the point of qualification and over time is in line with sector-recognised standards.</p>		<p>Courses are well-designed, provide a high-quality academic experience for all students and enable a student's achievement to be reliably assessed.</p> <p>From admission through to completion, all students are provided with the support that they need to succeed in and benefit from higher education.</p>	
<p><b>Core practices</b></p> <p>The provider ensures that the threshold standards for its qualifications are consistent with the relevant national qualifications frameworks.</p> <p>The provider ensures that students who are awarded qualifications have the opportunity to achieve standards beyond the threshold level that are reasonably comparable with those achieved in other UK providers.</p> <p>Where a provider works in partnership with other organisations, it has in place effective arrangements to ensure that the standards of its awards are credible and secure irrespective of where or how courses are delivered or who delivers them.</p> <p>The provider uses external expertise, assessment and classification processes that are reliable, fair and transparent.</p>	<p><b>Common practices</b></p> <p>The provider reviews its core practices for standards regularly and uses the outcomes to drive improvement and enhancement.</p>	<p><b>Core practices</b></p> <p>The provider has a reliable, fair and inclusive admissions system.</p> <p>The provider designs and/or delivers high-quality courses.</p> <p>The provider has sufficient appropriately qualified and skilled staff to deliver a high-quality academic experience.</p> <p>The provider has sufficient and appropriate facilities, learning resources and student support services to deliver a high-quality academic experience.</p> <p>The provider actively engages students, individually and collectively, in the quality of their educational experience.</p> <p>The provider has fair and transparent procedures for handling complaints and appeals which are accessible to all students.</p> <p>Where the provider offers research degrees, it delivers these in appropriate and supportive research environments.</p> <p>Where a provider works in partnership with other organisations, it has in place effective arrangements to ensure that the academic experience is high-quality irrespective of where or how courses are delivered and who delivers them.</p> <p>The provider supports all students to achieve successful academic and professional outcomes.</p>	<p><b>Common practices</b></p> <p>The provider reviews its core practices for quality regularly and uses the outcomes to drive improvement and enhancement.</p> <p>The provider's approach to managing quality takes account of external expertise.</p> <p>The provider engages students individually and collectively in the development, assurance and enhancement of the quality of their educational experience.</p>

\*Додаток з джерела URL: <http://www.qaa.ac.uk/>

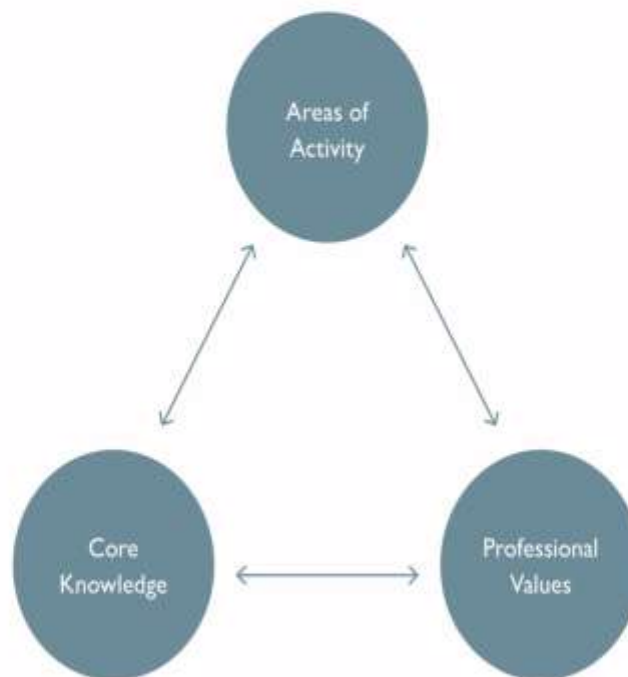
# The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education, 2011



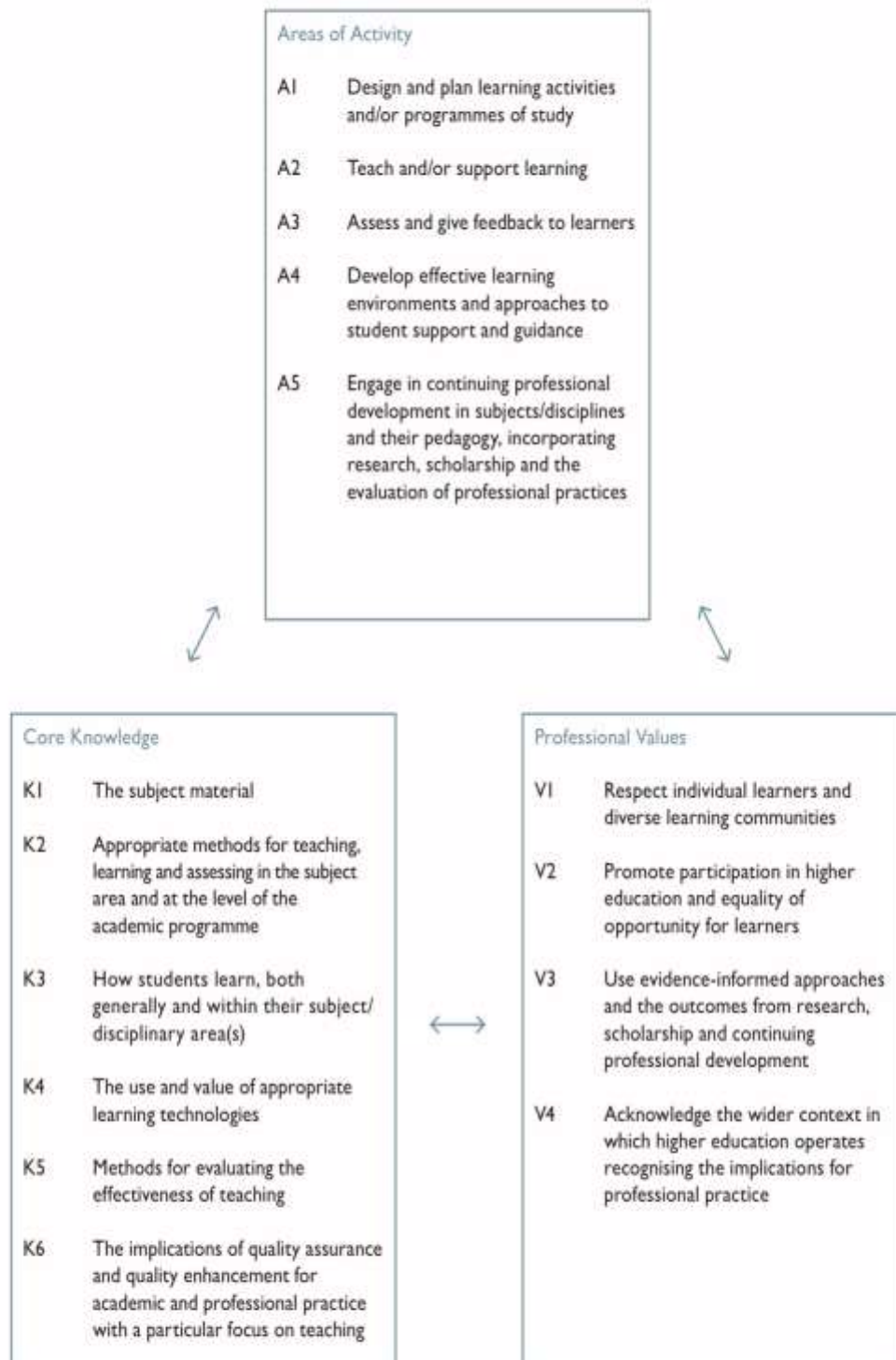
### Aims of the Framework

#### The UK Professional Standards Framework:

1. Supports the initial and continuing professional development of staff engaged in teaching and supporting learning
2. Fosters dynamic approaches to teaching and learning through creativity, innovation and continuous development in diverse academic and/or professional settings
3. Demonstrates to students and other stakeholders the professionalism that staff and institutions bring to teaching and support for student learning
4. Acknowledges the variety and quality of teaching, learning and assessment practices that support and underpin student learning
5. Facilitates individuals and institutions in gaining formal recognition for quality-enhanced approaches to teaching and supporting learning, often as part of wider responsibilities that may include research and/or management activities



### Dimensions of the Framework



Descriptor I	Typical individual role/career stage	Related HEA recognition
<p>Demonstrates an understanding of specific aspects of effective teaching, learning support methods and student learning. Individuals should be able to provide evidence of:</p>	<p>Individuals able to provide evidence of effectiveness in relation to their professional role(s), which, typically, will include at least some teaching and/or learning support responsibilities. This teaching and learning role may sometimes be undertaken with the assistance of more experienced teachers or mentors. Typically, those likely to be at Descriptor I (DI) include:</p>	
<p>I. Successful engagement with at least two of the five Areas of Activity</p>		
<p>II. Successful engagement in appropriate teaching and practices related to these Areas of Activity</p>	<p>a. Early career researchers with some teaching responsibilities (e.g. PhD students, GTAs, contract researchers/post doctoral researchers etc.)</p>	
<p>III. Appropriate Core Knowledge and understanding of at least K1 and K2</p>		
<p>IV. A commitment to appropriate Professional Values in facilitating others' learning</p>	<p>b. Staff new to teaching (including those with part-time academic responsibilities)</p>	<p>Associate Fellow</p>
<p>V. Relevant professional practices, subject and pedagogic research and/or scholarship within the above activities</p>	<p>c. Staff who support academic provision (e.g. learning technologists, learning developers and learning resource/library staff)</p>	
<p>VI. Successful engagement, where appropriate, in professional development activity related to teaching, learning and assessment responsibilities</p>	<p>d. Staff who undertake demonstrator/ technician roles that incorporate some teaching-related responsibilities</p> <p>e. Experienced staff in relevant professional areas who may be new to teaching and/or supporting learning, or who have a limited teaching portfolio</p>	



Descriptor 2	Typical individual role/career stage	Related HEA recognition
<p>Demonstrates a broad understanding of effective approaches to teaching and learning support as key contributions to high quality student learning. Individuals should be able to provide evidence of:</p>	<p>Individuals able to provide evidence of broadly based effectiveness in more substantive teaching and supporting learning role(s). Such individuals are likely to be established members of one or more academic and/or academic-related teams. Typically, those likely to be at Descriptor 2 (D2) include:</p>	<p>Fellow</p>
<p>I. Successful engagement across all five Areas of Activity</p>		
<p>II. Appropriate knowledge and understanding across all aspects of Core Knowledge</p>	<p>a. Early career academics</p> <p>b. Academic-related and/or support staff holding substantive teaching and learning responsibilities</p>	
<p>III. A commitment to all the Professional Values</p>	<p>c. Experienced academics relatively new to UK higher education</p>	
<p>IV. Successful engagement in appropriate teaching practices related to the Areas of Activity</p>	<p>d. Staff with (sometimes significant) teaching-only responsibilities including, for example, within work-based settings</p>	
<p>V. Successful incorporation of subject and pedagogic research and/or scholarship within the above activities, as part of an integrated approach to academic practice</p>		
<p>VI. Successful engagement in continuing professional development in relation to teaching, learning, assessment and, where appropriate, related professional practices</p>		

Descriptor 3	Typical individual role/career stage	Related HEA recognition
<p>Demonstrates a thorough understanding of effective approaches to teaching and learning support as a key contribution to high quality student learning. Individuals should be able to provide evidence of:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>I. Successful engagement across all five Areas of Activity</li> <li>II. Appropriate knowledge and understanding across all aspects of Core Knowledge</li> <li>III. A commitment to all the Professional Values</li> <li>IV. Successful engagement in appropriate teaching practices related to the Areas of Activity</li> <li>V. Successful incorporation of subject and pedagogic research and/or scholarship within the above activities, as part of an integrated approach to academic practice</li> <li>VI. Successful engagement in continuing professional development in relation to teaching, learning, assessment, scholarship and, as appropriate, related academic or professional practices</li> <li>VII. Successful co-ordination, support, supervision, management and/or mentoring of others (whether individuals and/or teams) in relation to teaching and learning</li> </ul>	<p>Individuals able to provide evidence of a sustained record of effectiveness in relation to teaching and learning, incorporating for example, the organisation, leadership and/or management of specific aspects of teaching and learning provision. Such individuals are likely to lead or be members of established academic teams. Typically, those likely to be at Descriptor 3 (D3) include:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Experienced staff able to demonstrate, impact and influence through, for example, responsibility for leading, managing or organising programmes, subjects and/or disciplinary areas</li> <li>b. Experienced subject mentors and staff who support those new to teaching</li> <li>c. Experienced staff with departmental and/or wider teaching and learning support advisory responsibilities within an institution</li> </ul>	<p>Senior Fellow</p>

Descriptor 4	Typical individual role/career stage	Related HEA recognition
<p>Demonstrates a sustained record of effective strategic leadership in academic practice and academic development as a key contribution to high quality student learning. Individuals should be able to provide evidence of:</p>	<p>Individuals, as highly experienced academics, able to provide evidence of a sustained and effective record of impact at a strategic level in relation to teaching and learning, as part of a wider commitment to academic practice. This may be within their institution or wider (inter)national settings. Typically, those likely to be at Descriptor 4 (D4) include:</p>	<p>Principal Fellow</p>
<p>I. Active commitment to and championing of all Dimensions of the Framework, through work with students and staff, and in institutional developments</p>	<p>a. Highly experienced and/or senior staff with wide-ranging academic or academic-related strategic leadership responsibilities in connection with key aspects of teaching and supporting learning</p>	
<p>II. Successful, strategic leadership to enhance student learning, with a particular, but not necessarily exclusive, focus on enhancing teaching quality in institutional, and/or (inter)national settings</p>	<p>b. Staff responsible for institutional strategic leadership and policy-making in the area of teaching and learning</p>	
<p>III. Establishing effective organisational policies and/or strategies for supporting and promoting others (e.g. through mentoring, coaching) in delivering high quality teaching and support for learning</p>	<p>c. Staff who have strategic impact and influence in relation to teaching and learning that extends beyond their own institution</p>	
<p>IV. Championing, within institutional and/or wider settings, an integrated approach to academic practice (incorporating, for example, teaching, learning, research, scholarship, administration etc.)</p>		
<p>V. A sustained and successful commitment to, and engagement in, continuing professional development related to academic, institutional and/or other professional practices</p>		

#### Framework Guidance Notes (FGN)

The UK Professional Standards Framework is supplemented and supported by a series of Framework Guidance Notes (FGN). These are designed to highlight and disseminate good practice in a given area as well as outline issues that institutions and individuals may want to consider in using the UK Professional Standards Framework.

#### Relationship to the Higher Education Academy National Accreditation Scheme

The Higher Education Academy recognises the importance and value of the UK Professional Standards Framework (UKPSF) and aligns its Fellowship categories with the Descriptors. Its accreditation scheme provides a national professional benchmarking of provision that reflects the best practices in the sector. Guidance and support is offered through the work of the Higher Education Academy to higher education institutions wishing to be accredited for their application and use of the UKPSF.

Please see <http://www.heacademy.ac.uk> for further details.

The UKPSF, this material and its content is developed by the Higher Education Academy and on behalf of the UK higher education sector, Guild HE and Universities UK. The copyright in this material and content is jointly owned by the Higher Education Academy, Guild HE and Universities UK.

© Higher Education Academy, Guild HE, Universities UK 2011. All Rights Reserved.

Any redistribution or reproduction of part of or all of the contents in any form shall be strictly in accordance with UKPSF Terms of Use Policy which can be accessed here – [www.heacademy.ac.uk/ukpsf](http://www.heacademy.ac.uk/ukpsf)

*\*Додаток з джерела URL:*

*[https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/uk\\_professional\\_standards\\_framework.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/uk_professional_standards_framework.pdf)*

**Subject benchmark statement. English, 2019**

# **Subject Benchmark Statement**

**English**

December 2019

## Contents

How can I use this document? .....	1
About the Statement .....	2
Relationship to legislation.....	2
Summary of changes from the previous Subject Benchmark Statement (2015) .....	2
1 Defining principles.....	3
2 The nature and scope of English.....	4
3 Subject knowledge and skills .....	5
4 Teaching, learning and assessment.....	7
5 Benchmark standards .....	9
Appendix: Membership of the benchmarking and review groups for the Subject Benchmark Statement for English .....	10

## How can I use this document?

This is the Subject Benchmark Statement for English. It defines the academic standards that can be expected of a graduate, in terms of what they might know, do and understand at the end of their studies, and describe the nature of the subject.

The [UK Quality Code for Higher Education](#) (Quality Code) sets out the Expectations and Core practices that all providers of UK higher education are required to meet. Providers in Scotland, Wales and Northern Ireland must also meet the Common practices in the Quality Code.

The Quality Assurance Agency for UK Higher Education (QAA) has also published a set of [Advice and Guidance](#), divided into 12 themes, and a number of other resources that support the mandatory part of the Quality Code. Subject Benchmark Statements sit alongside these resources to help providers develop courses and refine curricula but are not part of the regulated requirements for higher education providers in the UK.

This Statement is intended to support you if you are:

- involved in the design, delivery and review of courses of study in English or related subjects
- a prospective student thinking about studying this subject, or a current student of the subject, to find out what may be involved
- an employer, to find out about the knowledge and skills generally expected of a graduate in this subject.

Subject Benchmark Statements provide general guidance for articulating the learning outcomes associated with the course but are not intended to represent a national curriculum in a subject or to prescribe set approaches to teaching, learning or assessment. Instead, they allow for flexibility and innovation in course design within a framework agreed by the subject community.

It may be helpful to refer to the relevant Advice and Guidance when using this Statement.

Explanations of unfamiliar terms used in this Subject Benchmark Statement can be found in QAA's [Glossary](#).

## About the Statement

This Subject Benchmark Statement refers to bachelor's degrees with honours in English.<sup>1</sup>

It has been produced by a group of subject specialists drawn from, and acting on behalf of, the subject community. The process is facilitated by QAA, as is the full consultation with the wider academic community and stakeholder groups each Statement goes through.

In order to ensure the continuing currency of Subject Benchmark Statements, QAA initiates regular reviews of their content, five years after first publication, and every seven years subsequently, or in response to significant changes in the discipline.

## Relationship to legislation

Higher education providers are responsible for meeting the requirements of legislation and any other regulatory requirements placed upon them, for example by funding bodies. This Statement does not interpret legislation, nor does it incorporate statutory or regulatory requirements. The responsibility for academic standards remains with the higher education provider who awards the degree.

Higher education providers may need to consider other reference points in addition to this Statement in designing, delivering and reviewing courses. These may include requirements set out by professional, statutory and regulatory bodies (PSRBs) and industry or employer expectations.

Sources of information about other requirements and examples of guidance and good practice are signposted within the Subject Benchmark Statement where appropriate. Individual higher education providers will decide how they use this information.

## Summary of changes from the previous Subject Benchmark Statement (2015)

This version of the Statement forms its fourth edition, following initial publication of the Subject Benchmark Statement in 2000 and review and revision in 2007 and 2015.

This latest version of the Statement is the consequence of the revision to the [UK Quality Code for Higher Education](#) which was published in 2018. It has been revised to update references to the Quality Code and other minor changes within the sector. Changes have been made by QAA and confirmed by the Chair of the most recent review group.

There have been no revisions to the subject-specific content of the Statement.

---

<sup>1</sup> Bachelor's degrees are at level 6 in *The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland* and level 10 in *The Framework for Qualifications of Higher Education Institutions in Scotland*, as published in [The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies](#)



## 1 Defining principles

1.1 English is a core academic subject encompassing study of the structure, history and usage of the English language, critical analysis of literature written in English, and the practice of creative writing. Students of English engage with multiple forms of communication, study past and present cultures, and use language and literature to reflect critically and imaginatively on their own learning and thinking. English is relevant to contemporary society as its focus on the production, interpretation and negotiation of meaning develops the capacity to understand the world from a variety of perspectives.

1.2 The subject makes a vital contribution to national cultural life through reading groups, theatre performances, screen adaptations, fiction and poetry readings, literary festivals, heritage events, and other forms of public engagement. English attracts international interest in the UK's cultural heritage and creative industries, stimulating tourism and other economic activity. The status of English as a global language adds significance to the study of both English language and literature written in English, offering opportunities for international exchanges in learning and teaching. The geographical, historical and social varieties of written and spoken English, and the range of world literatures written in or translated into English, enrich the subject and its study.

1.3 English is a broad subject comprising three complementary strands, studied separately or in combination: English literature, English language and creative writing. English literature involves the interpretation and analysis of literary texts and study of the history and theory of literature. English language involves the study of spoken, written and multimodal communication, their historical development, and their distinctive levels of analysis: phonology, grammar and lexis. Creative writing involves the practice of writing, the study of the literary and cultural contexts of writing, and the exploration of the relationships that writing generates between writer, publisher, text and audience.

1.4 The broad aims of an English degree are to:

- inspire enthusiasm for the subject and an appreciation of its past and continuing social, cultural, political and economic importance
- provide an intellectually stimulating experience of learning and studying
- promote the understanding of verbal creativity and aesthetic features of literary and non-literary texts
- help students to recognise and utilise the expressive resources of language
- encourage students to reflect critically upon the acts of reading and writing and on the history of textual production and reception
- foster wide and varied reading through a broad and diverse curriculum
- provide a basis for further study in English or related subjects and for the teaching of English at all levels
- develop a range of subject-specific and generic skills of value in graduate employment, including high-order critical, analytic and research skills, and advanced competence in oral and written communication.

## 2 The nature and scope of English

2.1 What characterises English as a subject is critical attention to the spoken and written word, to the relationship between thought and expression, and to the variety of social and cultural forms and contexts in which textual production, interpretation and communication occur. English courses take many forms. Some courses offer a balance of English literature, language and creative writing; others concentrate on one or two of these areas. The intellectual range and diversity of approaches in English open it up to the knowledge and practices of other subjects. As a result, English is often studied as part of joint honours or combined degree courses.

2.2 The study of English literature involves close reading and the interpretation and analysis of prose, poetry, drama and other types of imaginative writing in, or translated into, English from across the world. English degrees can also include literature studied in other languages. Students learn to identify the stylistic, formal and rhetorical properties of texts, and explain how these contribute to meaning. They learn how literary language, modes and genres change over time and place. They study the interconnections between texts, the relationship between literature and other forms of expression, and the impact both of works of literature and of modes of literary analysis. They also examine the processes of composition and production, histories of reception, and forms of dissemination, including manuscript, print, digital and performance.

2.3 The study of English language addresses all types and varieties of English, including national, regional, social, historical and contemporary forms. Students investigate the structure, function and use of varieties of English, and the influence of historical, social, geographical, cultural, political, stylistic and other contextual factors. Descriptive, critical and theoretical approaches to language are explored alongside key subdisciplinary areas such as pragmatics, discourse analysis, language history, dialectology, sociolinguistics, phonetics, semantics, and corpus-based, forensic or cognitive approaches. Students undertake qualitative and quantitative analysis of a wide range of texts, from everyday casual spoken communication to highly stylised formal and/or literary written discourse.

2.4 Creative writing helps students understand existing works of literature and explore their own creativity. Students learn to recognise the complex interactive relationship between writer, publisher, text and audience. Creative writing emphasises the importance of the drafting process, the discipline of learning to write to specific briefs, and the benefits of working collaboratively. The greater the emphasis on creative writing in a course, the more the focus is likely to be upon the development of the students' own writing, but the original works produced by students are generally informed by wide and critical reading of existing literature. Creative writing can include poetry, fiction, drama and creative non-fiction but is not restricted by genre, format or style of writing.

2.5 English has contributed significantly to related subjects such as film, drama and area studies. It has also helped to pioneer the development of interdisciplinary modes of study which continue to reshape the contours of English: these include, among others, book history, history of rhetoric, critical and cultural theory, digital humanities, disability studies, medieval studies, postcolonial studies, translation studies, medical and environmental humanities, cognitive poetics, women's studies, and gender and queer studies.

2.6 English plays a significant role in promoting lifelong learning. It has a strong appeal among mature students in mainstream higher education, and is widely taught in summer schools, in continuing education and in widening access courses.

### 3 Subject knowledge and skills

#### Subject knowledge

3.1 Graduates who have studied English know about a range of the following:

- literature and/or language from different periods. For single honours literature students this includes knowledge of writing from periods before 1800 and the range of principal literary genres across prose, poetry and drama
- the breadth of literatures in English
- regional and global varieties of the English language
- the history, structure, levels and discourse functions of the English language
- how culture, language, technology and economics affect how, where and by whom texts are produced and received
- the role of readers in shaping texts
- the relationships between different genres and different media
- critical, theoretical, linguistic and stylistic concepts and terminology.

#### Skills specific to English

3.2 Graduates who have studied English are able to:

- read closely and critically
- analyse texts and discourses, and respond to the affective power of language, using appropriate approaches and terminology
- develop independent and imaginative interpretations of literary, critical, linguistic or creative material
- articulate a critical understanding of complex texts and ideas (and of their historical relations where appropriate)
- write clearly, accurately and effectively
- apply scholarly bibliographic skills appropriate to the subject.

#### Generic and graduate skills

3.3 Graduates who have studied English are effective researchers, good communicators and active learners. They contribute to society and are highly sought after by employers.

3.4 English graduates are versatile researchers. They are able to:

- discover and synthesize complex information and diverse evidence
- respond creatively and imaginatively to research tasks
- initiate projects of their own
- present information within wider contexts
- test, interpret and analyse information and evidence independently and critically, producing from that analysis cogent arguments and decisive judgements
- plan, organise and report to deadline.

- 3.5 English graduates possess advanced communication skills. They are able to:
- articulate their own and other people's ideas concisely, accurately and persuasively both orally and in writing
  - develop working relationships with others in teams, especially through constructive dialogue (for example, by listening, asking and responding to questions)
  - understand the role of narrative and emotion in decision-making
  - be sensitive to cultural contexts when working with others.
- 3.6 English graduates are active, lifelong learners. They are able to:
- adapt to different demands and tasks
  - appreciate the benefit of giving and receiving feedback
  - evaluate and reflect on their own practices and assumptions
  - look beyond the immediate task to the wider context, including the social and commercial effects of their work
  - initiate and take responsibility for their own work.

## 4 Teaching, learning and assessment

### Teaching and learning

- 4.1 Students of English study a variety of primary and secondary texts in printed, digital, and other forms.
- 4.2 Students' independent study of materials, and their communication of and discussion of ideas, are fundamental to learning and teaching in English.
- 4.3 Independent research into topics covered by the course means that students of English make extensive use of libraries and digital resources.
- 4.4 Teaching in English balances direct instruction, facilitated opportunities for active questioning and debate with peers and tutors, peer critique and feedback, and models of relevant skills in action.
- 4.5 Scheduled activities may include lectures, seminars, workshops, tutorials, and personal supervision as well as structured online activity, and sessions outside the classroom, including performances and field trips. These are underpinned by collaborative and individual independent study.
- 4.6 To develop and demonstrate the skills identified in Section 3, students of English engage in extensive written analysis.

### Assessment activity

- 4.7 Assessments in English encourage students to pay close attention to texts, to pursue original thought, and to question accepted opinions.
- 4.8 The value placed by English courses on independence of mind and choice, and the diversity of material and approaches, encourages a variety of assessment forms. These may include:
- essays
  - examinations (including unseen, pre-released, and 'take-away' exams)
  - independent research projects and dissertations requiring scholarly and empirical research (these may sometimes be completed in collaboration with peers)
  - oral and interactive activity (including formal presentations, seminar performance or online discussion, dramatic performance)
  - external placement or work-based learning reports
  - tasks aimed at developing specific skills (for example, digital literacies, bibliographical exercises, and editing tasks)
  - portfolios of creative and critical writing (which may include fiction, drama, and poetry; reflective journals; essay plans; annotated bibliographies; critical reviews; and electronic materials such as websites and blogs).

#### 4.9 Assessment in English rewards:

- breadth and depth of subject knowledge (including relevant contextual knowledge)
- powers of textual analysis and the ability to evaluate literary and linguistic forms
- engagement with and the ability to manage arguments and debates
- independence of mind and originality of approach in interpretative and written practice
- rhetorical strategies in deploying and evaluating evidence
- persuasive expression
- fluent and effective communication of ideas, sophisticated writing ability, and an understanding of writing as a process (including revision and editing).

## 5 Benchmark standards

### Threshold standard

5.1 This is the minimum requirement that should be reached by graduates of a bachelor's degree with honours.

5.2 Graduates who have studied English as a significant component of their degree demonstrate:

- knowledge of the subject as defined by the breadth of the curriculum in Section 3
- awareness of the different ideas and values represented in the subject of English
- understanding of how critical, analytical and creative approaches produce knowledge
- effective communication skills
- powers of textual analysis and critical argument and an awareness of the affective power of language
- critical judgement
- an ability to conduct independent research and organise relevant information to formulate an appropriate written argument or response.

### Typical standard

5.3 This is the level of attainment reached by the typical student whose results fall into the main cluster.

5.4 Typical honours graduates who have studied English as a significant component of their degree are able to:

- demonstrate a wide knowledge of the subject as defined in Section 3 and an ability to deploy a conceptual grasp of its central concerns
- interpret and articulate ideas and values as represented in the subject of English
- apply their understanding of critical, analytic and creative approaches to produce knowledge
- exhibit an effective command of written English together with a wide-ranging and accurate vocabulary
- display confident textual analysis and fluent critical argument, attending to language, structure and form and the role of the reader in the process of communication and interpretation
- use independent and self-reflective critical judgement
- conduct independent research through self-formulated questions and tasks and organise relevant information to establish an appropriate written argument or response and achieve scholarly standards of presentation.

### Excellent standard

5.5 English graduates who have attained an excellent standard demonstrate to a higher level the capabilities and skills listed in paragraph 5.4, and show evidence of extensive independent reading, originality of thought and expression, and in-depth understanding. Excellent work displays wide-ranging knowledge of the subject and applies it in subtle and effective ways, showing exceptional critical insight, analytic rigour and creativity.

\*Додаток з джерела URL: [https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/subject-benchmark-statements/subject-benchmark-statement-english.pdf?sfvrsn=47e2cb81\\_4](https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/subject-benchmark-statements/subject-benchmark-statement-english.pdf?sfvrsn=47e2cb81_4)

## Професійні обов'язки і компетенції науково-педагогічних працівників університету Стратклайда

### UNIVERSITY OF STRATHCLYDE

#### RESEARCH STAFF AND TEACHING STAFF: JOB SIZE AND COMPETENCIES INDICATORS

The table below is an extract from the Report of the Working Group on the Academic Professional (September 2009) which provides:

- Key job size indicators which would be expected to be present at each of the Research staff and Teaching staff grades.
- Key competencies which an individual would require to possess/develop to perform effectively at each of the Research staff and Teaching staff grades.

This table is intended to provide additional guidance for staff and managers to assist with career development planning and is based on, and should be read in conjunction with, the Job Level Descriptors for Research staff and Teaching staff.

The Annual Review procedures confirm that recommendations for promotion or transfer to a Research staff or Teaching staff grade should show evidence of an organisational need being met with additional duties having been added to a role by a Head of Department or equivalent which result in a potential best fit match to a higher Job Level Descriptor, or a match to a different set of Job Level Descriptors.

Grade	Research	Teaching
6	<p><i>Job Title:</i> Research Assistant</p> <p><i>Job Size</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assisting within a research team</li> <li>• Working on an established research programme under general supervision</li> <li>• Manage/prioritise own activities within agreed objectives</li> <li>• Focus on literature reviews, data gathering and recording of results</li> <li>• May assist with student supervision/teaching</li> </ul> <p><i>Key Competencies</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normally qualified to first degree level</li> <li>• Sufficient specialist discipline specific knowledge to contribute to research programme</li> <li>• Knowledge of appropriate research methods</li> <li>• Ability to organise own workload with general supervision</li> </ul>	<p><i>Job Title:</i> Teaching Assistant</p> <p><i>Job Size</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assisting within a teaching team</li> <li>• Working within established teaching programme under general supervision</li> <li>• Manage/prioritise own activities within agreed objectives</li> <li>• Assessing student progress and providing feedback, including setting and marking assessments with appropriate supervision</li> </ul> <p><i>Key Competencies</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normally qualified to first degree level</li> <li>• Sufficient specialist discipline specific knowledge to contribute to teaching programme</li> <li>• Knowledge of appropriate teaching methods</li> <li>• Ability to organise own workload with general supervision</li> </ul>

7	<p><i>Job Title:</i> Research Associate</p> <p><i>Job Size</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Undertake specific research project(s), under guidance of a research leader</li> <li>• Establishing personal research portfolio and planning research proposals</li> <li>• Write up findings, individually or in collaboration with colleagues, for journal/conference publication.</li> <li>• Contribute to collaborative decision making in relation to research area</li> <li>• Some input to departmental administration and teaching</li> </ul> <p><i>Key Competencies</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualified to PhD level (or equivalent professional experience)</li> <li>• Sufficient specialist discipline specific knowledge to contribute to research programmes and to development of research activities</li> <li>• Developing ability to conduct individual research work, to disseminate results and to prepare research proposals</li> <li>• Ability to organise own workload independently, with some guidance from senior colleagues if required</li> </ul>	<p><i>Job Title:</i> Teaching Associate</p> <p><i>Job Size</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Delivery of established modules, with support and guidance to develop teaching methods</li> <li>• Set, mark and assess work and examinations, with guidance, and provide feedback to students</li> <li>• Manage own teaching activity</li> <li>• Reflect on teaching practice/methodology to enhance student performance</li> <li>• Contribute to collaborative decision making in relation to teaching area</li> <li>• Some input to departmental administration and committees</li> </ul> <p><i>Key Competencies</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualified to PhD level (or equivalent professional experience)</li> <li>• Sufficient specialist discipline specific knowledge to work within established teaching programmes and to contribute to course development/scholarship activities</li> <li>• Developing knowledge of appropriate teaching methods</li> <li>• Ability to organise own workload independently, with some guidance from senior colleagues if required</li> </ul>
8	<p><i>Job Title:</i> Research Fellow</p> <p><i>Job Size</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Independent researcher responsible for developing a research area and managing associated research programmes</li> <li>• Responsible for acquisition of research contracts and funding (as PI/Co-I)</li> <li>• Management/supervision of other researchers (staff and students)</li> <li>• Participate in departmental, and, on occasion, Faculty/University committees (e.g. Faculty Research Committee).</li> </ul> <p><i>Key Competencies</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualified to PhD level (or equivalent professional experience) with established personal research track record</li> <li>• Ability to develop research proposals and to attract funding and research students, as appropriate to the discipline</li> <li>• Ability to plan and organise research programmes to ensure successful completion, managing/supervising a research team and delegating work</li> </ul>	<p><i>Job Title:</i> Teaching Fellow</p> <p><i>Job Size</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Designing and delivering teaching and student assessment materials</li> <li>• Assessing student performance</li> <li>• Clear contribution to curriculum review and enhancement</li> <li>• Engaging in individual/collaborative scholarship projects</li> <li>• May develop proposals to secure funding for teaching developments</li> <li>• Management/supervision/co-ordination of teaching team</li> <li>• Participate in administration, e.g. membership of departmental committees, class/module/year co-ordinator</li> <li>• May contribute to Faculty and University committees (e.g. Board of Study)</li> </ul> <p><i>Key Competencies</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualified to PhD level (or equivalent professional experience) with established professional track record (normally of teaching and/or research)</li> <li>• Ability to plan and organise own workload and supervise and delegate work to others</li> <li>• Ability to lead teams</li> <li>• Ability to develop ideas for and disseminate results of scholarship activities</li> </ul>

9	<p><i>Job Title:</i> Senior Research Fellow</p> <p><i>Job Size</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leadership, including ability to foresee and plan for new research directions for themselves and research teams</li> <li>• Contribute to strategic direction of department playing key role in developing new research strategies</li> <li>• Enhance department's reputation by publishing in leading journals etc</li> <li>• Contribute to teaching and student supervision at all levels</li> <li>• Identify and obtain sources of funding of significant value</li> <li>• Deal with complex and difficult problems which colleagues have referred to them as the recognised expert</li> <li>• Significant contribution by undertaking senior administrative role or similar, often including contribution at Faculty/University level (e.g. membership of Faculty Research Committee or Senate)</li> </ul> <p><i>Key Competencies</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualified to PhD level (or equivalent professional experience) with sustained research track record</li> <li>• Growing national reputation</li> <li>• Ability to attract significant funding and research students</li> <li>• Ability to manage and lead research teams, including staff motivation and management</li> </ul>	<p><i>Job Title:</i> Senior Teaching Fellow</p> <p><i>Job Size</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manage the design, development and delivery of teaching programmes and provide leadership for the teaching area</li> <li>• Design and manage processes in relation to the assessment of student performance</li> <li>• Contribute to strategic direction of department by anticipating and planning for new directions for themselves and teaching teams</li> <li>• Enhance department's reputation by, for example, publishing learning resources</li> <li>• May identify and obtain funding for teaching developments</li> <li>• Deal with complex and difficult problems which colleagues have referred to them as the recognised expert</li> <li>• Significant contribution by undertaking senior administrative role or similar, including contribution at Faculty/University level (e.g. membership of Board of Study or Senate)</li> </ul> <p><i>Key Competencies</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualified to PhD level (or equivalent professional experience) with sustained track record of teaching, including evidence of teaching innovation and pedagogical research output</li> <li>• Growing national reputation</li> <li>• Sustained track record of developing and delivering teaching programmes</li> <li>• Ability to lead educational programmes and teams, including staff motivation and management</li> <li>• Ability to make clear contribution at departmental/Faculty/University level by chairing/membership of Committees</li> </ul>
10	<p><i>Job Title:</i> Principal Research Fellow</p> <p><i>[Job Level Descriptor to be reviewed]</i></p>	<p><i>Job Title:</i> Principal Teaching Fellow</p> <p><i>[Job Level Descriptor to be reviewed]</i></p>

FB 20/06/10

3

\*Додаток з джерела [URL:https://www.strath.ac.uk](https://www.strath.ac.uk)



## Освітня програма TESOL (MA) університету у Кардіффі



Cardiff Metropolitan University | Prifysgol Metropolitan Caerdydd

Search our site

Study About International Research Business Partner Institutions Student life Cymraeg

Cardiff School of Education & Social Policy > Courses > TESOL - MA

**Education: TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) - MA**

### Course Content

Changes may occur to certain credit values of some modules due to a change in University Policy to deliver credits in multiples of 20, which will be confirmed through a modification event taking place in March 2021. Applicants will be notified of any changes once the modification has been confirmed.

The MA Education TESOL is a level 7 Master's level course that will be delivered full time over one year. Core modules bear 15 credits each and include Second Language Acquisition and Description of English for Language Teachers. The programme also includes four 30 credit optional modules: Introduction to TESOL Methodology; Education, Diversity and Equality; Teaching English to Young Learners; Teaching English for Specific and Academic Purposes.

#### Educational Aims of the Programme

The educational aims of the programme are to offer high quality and employability-focused postgraduate modules, which combine theory and practice, in the discipline of TESOL. The curriculum offered is distinctive, international, and challenging. The aim is to produce graduates who are flexible, proactive, culturally sensitive and digitally literate people who achieve the Graduate Attributes identified by Cardiff Metropolitan University. We aim to develop students' criticality, imagination, voice and creativity as well as their professional skills over the duration of the programme.

#### Structure

The programme is offered on a one-year, full-time basis, though you can undertake these degrees part-time should you wish. Teaching and research are spread over 50 weeks per year. Study is undertaken at Level 7 and comprises 180 credits at this level. The structure is shown in the table below:

**The MA Education: TESOL includes the following modules:**

• **Description of English for Language Teachers (Core module, 15 credits)**

This module explores the description of English used in the Teaching of English to Speakers of other Languages and will equip students with key linguistic concepts, terms and tools necessary for describing language for pedagogical purposes. The module introduces students to the systems of phonology, morphology, syntax, semantics and discourse and will help students describe and analyse learner errors. The course also focuses on evaluating the usefulness of teaching materials in terms of the language being taught.

• **Second Language Acquisition (Core module, 15 credits)**

This module introduces the key topics, theories, concepts and research in the study of second language acquisition and will extend this knowledge to critical evaluation of the implications for language teaching. The module focuses on key areas such as: the impact of age in SLA; the role of input, output and interaction on the success of language learning; the role of instruction and feedback in the development of second language grammar; incidental versus intentional learning of vocabulary; and the impact that individual differences can have on acquisition of a second language.

• **Introduction to TESOL Methodology (Optional module, 30 credits)**

This module is aimed at students with little or no previous teaching experience and will provide an introduction to Teaching English to Speakers of other Languages (TESOL). The module focuses on the nature of English language learners, who they are and why they need to learn English and the purposes they will use the language for. The module discusses the various teaching methods and materials which are typically used in English language teaching contexts and will show students how to evaluate teaching materials as well as giving hands-on practice in developing their own materials. Students will learn how to plan and teach lessons, and the course provides opportunities for observing experienced English teachers at work.

• **Education, Diversity and Equality (Optional module, 30 credits)**

This module will provide students with a critical understanding of contemporary research and practice in education and equality. The module examines key theories and concepts surrounding education and equality (e.g. gender, EAL, bullying, looked after children) and relates theory to practical examples. In addition, students will explore legislation and policy in relation to education and equality.

• **Teaching English to Young Learners (Optional Module, 30 credits)**

This module provides an introduction to methods of teaching English which will support young learners' language development. The module will introduce current popular syllabi used in teaching young learners, such as content-based, integrated, topic and task-based and will introduce the main principles of materials design for young learners. Students will gain an understanding of children's reading, writing and spelling development in English as

▸ **Teaching English for Specific and Academic Purposes (Optional Module, 30 credits)**

This module introduces relevant theories of teaching English for specific and academic purposes and examines key research in the area. It introduces students to practical concepts in English for Specific Purposes including designing appropriate curricula to meet the needs of learners and their assessment. Students will explore the tension between content and meaning in English for Specific Purposes and the module will provide students with the skills and knowledge to conduct meaningful needs analyses in topics as diverse as engineering, medicine, business and English for Academic Purposes.

▸ **MA Dissertation (60 credits)**

Students are required to conduct an original piece of research under the guidance of a supervisor. Students will be required to apply knowledge in original and innovative ways drawing upon research at the forefront of their academic field and must demonstrate critical evaluation of current research literature in the discipline. This level and quantity of work reflects research and dissertation requirements at Master's level.

## Learning & Teaching

The MA Education TESOL course will be delivered via a variety of methods including lectures, seminars, peer teaching sessions, as well as individual and group work. In addition to timetabled delivery, there will be elements of self-study and independent learning which will reinforce the content delivered in face-to-face contact sessions.

In addition, student will be required to engage fully in the university's Virtual Learning Environment, Moodle, which serves as a tool for independent learning.

Cardiff Metropolitan University has an excellent Student Services department which provides pastoral support to all students as well as a dedicated International Welfare Team based in our International Office. Apart from taught sessions which will make up the majority of the face-to-face delivery on the MA Education TESOL course, office hours for lecturers are normally between 9am and 5pm. We also allocate every student with their own Personal Tutor for academic support.

## Assessment

Assessment will be in a variety of forms, from more traditional methods such as coursework and written assignment to oral presentations. Our library offers academic support for assessments and assignment writing via the library pages on the Student Room. The International Office also offer free of charge academic support for International Students.

## Employability & Careers

Graduates from the MA Education TESOL course will be able to apply for teaching posts in a variety of contexts that teach English to speakers of other languages. These include private language schools, training departments in professional contexts and university based English language departments. Opportunities for further study for graduates from the programme are to progress on to PhD level study within the Cardiff School of Education or in other universities.

## Entry Requirements & How to Apply

Applicants should have a good honours degree or equivalent. For applicants whose first language is not English, such candidates must normally be able to demonstrate on entry English Language proficiency at or equivalent to an IELTS overall score of 6.0, with no less than 6.0 on the Writing paper.

### **Selection Procedure:**

Students are selected on the basis of an application form and a well-written personal statement. An interview may also be requested.

### **International Applicants**

Students whose first language is not English will need to provide evidence of fluency to at least an IELTS overall score of 6.0, with no less than 6.0 on the Writing paper. For full details about how to apply and English Language qualifications please visit the [International pages](#) on the website.

### **How to Apply:**

Applications for this course should be made direct to the university via our [self-service](#) facility. For further information please visit our How to Apply pages at [www.cardiffmet.ac.uk/howtoapply](http://www.cardiffmet.ac.uk/howtoapply).

If you are interested in using credit from another institution, or have obtained qualifications and/or experience to study for a course at Cardiff Met, you can find further information on this as well as information on how to apply on the [RPL page](#).

*\*Додаток з джерела*

*URL: <https://www.cardiffmet.ac.uk/education/courses/Pages/tesol-MA.aspx>*

## Освітня програма TESOL (MA) у Бірмінгемському університеті


UNIVERSITY OF BIRMINGHAM

☰
🔍

Home > Postgraduate > Postgraduate courses > Postgraduate taught degrees > Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) MA

# MA Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL)

<p><b>Start date</b> September</p> <p><b>Duration</b> 1 year full-time, 2 years part-time</p>	<p><b>Course Type</b> Postgraduate, Continuing professional development, Taught</p>	<p><b>Fees</b> Annual tuition fee for 2021: UK: £9,500 full-time International: £20,160 full-time <a href="#">More detail.</a></p>
---	---	--

Visit us

Request a course prospectus

Apply now

<b>Course details</b>	<b>Entry Requirements</b>	<b>Teaching and assessment</b>
<b>Employability</b>		

Are you interested in a career in English language teaching? Are you already an early-career teacher of English and want to advance your professional standing?

Our distinctive, well-established and popular MA Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) is designed for those with less than one year's language teaching experience. We explore different approaches to the teaching and learning of English and study the close relationship between language teaching theory and practice.

The programme encourages you to consider how the concepts, theories and methodologies that you encounter during your course of study will be of practical use in your own teaching career. We aim to equip students with the linguistic and pedagogic knowledge, the research and analytic skills, and the confidence necessary to begin a career in English language teaching.



## Modules

You will study four core modules and one optional module before completing your 15,000 word dissertation.

### Core modules

You will study four core modules:

#### Syllabus Design & Language Teaching

This module critically evaluates a number of different syllabus designs and shows how different types of syllabus can be matched with particular teaching situations. We will be examining the relationship between teaching material and the syllabus and students will have the opportunity to design a syllabus for a specific teaching situation based on data obtained from a needs analysis. The module will also focus on developing specific teaching skills, in particular:

- Planning and evaluating a language lesson;
- Presenting and practising vocabulary and grammatical structures;
- Using educational technology and other teaching equipment;
- Asking questions, eliciting responses, and correcting errors;
- Teaching through task based learning;
- Teaching reading and writing;
- Teaching listening and speaking (including pronunciation);
- Managing classroom interaction and dealing with problem behaviour

**Assessment:** 2,000 word essay (50%) and 2,000 word portfolio (50%) containing; the lesson plan, example of teaching material and report of the proposed lesson.

#### Second Language Learning and Teaching

In this module, the process of language acquisition is examined from a range of perspectives: [a] the linguistic knowledge that learners bring to the task; [b] how learners process input; [c] the kinds of input that help to maximise acquisition. A range of approaches to and methods of language teaching are introduced and critically evaluated in terms of their underlying principles and their efficacy, with some emphasis on the 'Communicative Approach'. Specific techniques which illustrate the practical application of current theories and research findings in L2 acquisition and pedagogy are examined.

**Assessment:** 4,000-word essay

### Teaching and Learning Grammar and Vocabulary

This module introduces you to the analysis of English lexico-grammar, with some emphasis on the relevance of linguistic description to language teachers – that is, on applying methods of analysis to the teaching of grammar and vocabulary. You will be encouraged to apply knowledge gained to aspects of your own professional practice.

**Assessment:** 4,000-word assignment

### Research Methods in Applied Linguistics

This module aims to provide you with a grounding methods and approaches to research in Applied Linguistics.

**Assessment:** 4,000-word essay

## Optional modules

You will also choose two optional modules from a range which may include the following:

- Bilingualism and Multilingualism in the TESOL Classroom
- Business Discourse and Communication
- Corpus Assisted Language Learning
- English as an International Language
- Issues in Intercultural Communication
- Language and Politics
- Language and Gesture
- Language and New Media
- Language Teacher Training
- Language, Gender and Identity
- Lexicography
- Psycholinguistics in TESOL

For more information, see our [English Language and Linguistics module descriptions](#).

## Dissertation

In addition to your taught modules, you will conduct a piece of independent research with the support of a supervisor, culminating in a 15,000-word dissertation.

*\*Додаток з джерела URL:*

*<https://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/taught/english/english-foreign-second-lang.aspx>*

## Освітня програма TESOL&Intercultural Communication (MA)

в університеті Стратклайда

The screenshot shows the University of Strathclyde website for the TESOL & Intercultural Communication program. The header includes the university logo and navigation links. A breadcrumb trail shows the path: Courses > Postgraduate taught > TESOL & Intercultural Communication. A banner for a Postgraduate Open Day on 10 June 2021 with a 'Register now' button is present. The main heading is 'MSc/PgDip/PgCert TESOL & Intercultural Communication' with an 'Apply' button. Below this, there are two main sections: 'Key facts' and 'Study with us'. The 'Key facts' section lists the start date as September and provides study mode and duration options for both MSc and PgDip. The 'Study with us' section lists four bullet points highlighting the program's benefits. At the bottom, there is a section for 'Compulsory classes' with two entries: 'Language Learning in a Multilingual World' and 'Introduction to Intercultural Communication', each with a brief description.

University of Strathclyde

Courses > Postgraduate taught > TESOL & Intercultural Communication

Postgraduate Open Day: 10 June 2021 Register now

MSc/PgDip/PgCert  
**TESOL & Intercultural Communication** Apply

### Key facts

- Start date: September
- Study mode and duration: MSc: 12 months full-time; 24 months part-time  
PgDip: 9 months full-time; 21 months part-time

### Study with us

- gain the theoretical and practical skills to teach English to learners with a wide range of social, cultural and communicative goals
- benefit from the expertise of educationalists, linguists, and literature/culture scholars
- an interdisciplinary course combining insights from education, linguistics, and literature
- take a mix of classes or focus more closely on one areas

Semester 1 Semester 2

### Compulsory classes

#### Language Learning in a Multilingual World

This class focuses on how languages are learnt. Participants share their own experiences of learning English and other languages, and relate these to theories of effective language learning. These include the literature on learner motivation, language learner identities and social, emotional, cultural and aesthetic aspects of learning another language.

The work involves planning, implementing and evaluating a language learning task to progress your own goals as a language learner and encourages you to reflect critically on this, as a way of informing current or future practice as a language education professional.

#### Introduction to Intercultural Communication

The class critically applies the linguistic analysis of discourse, conversation and other types of verbal behaviour, in the context of a theoretical understanding of the communication of meaning. We will look at languages in contact, the relation between language, culture and thought, and other theoretical and practical issues in the understanding of intercultural communication.



## Optional classes

Choose between the two research classes below:

### Research Methodologies & Reasoning

This module provides an introduction to education and social research methodologies within the context of professional development and practitioner enquiry. The module will offer students the opportunity to develop an understanding of the traditions and approaches of research and their implications for professional development. The module promotes an understanding of the wider social research environment and its role within the professional contexts of policy and practice.

### Research Skills in Literature, Culture & Communication

This class develops skills which are essential for postgraduate work, including the dissertation which is part of the MSc. It will be useful for any student who wishes to extend their studies to PhD, or wishes to publish their research. The class examines what it means to do research, how to prepare a research proposal, and what examiners look for in dissertations and theses.

[Why this course?](#) [Course content](#) [Entry requirements](#) [Fees & funding](#) [Careers](#) [Apply](#) [Contact us](#)

Semester 1

Semester 2

## Compulsory class

### Contemporary Issues in Language Teaching

This module focuses on contemporary issues and trends in language teaching. It enables students who are prospective or practising teachers to familiarise themselves with a range of topics relating to language teaching so that they can draw connections between research and their own experience. The module has a particular focus on the impact of digital technologies and a sociocultural approach to second language pedagogy.

## Optional classes

### Curriculum Development in TESOL

This module focuses on how TESOL can be organised at different levels of formal education (classroom, institution, official educational policies). The module provides theoretical and practical tools for evaluating, adapting, and designing a culturally responsive TESOL curriculum which is research-informed and context-situated. In this module, teachers are seen as agents of change who participate in and contribute to top-down as well as bottom-up approaches to curriculum design and enactment. The module offers room for analysing coursebooks and policy among other materials.

### Digital Technologies in Language Teaching

This module explores the use of digital technologies for language teaching. It gives students an overview of the key theories and pedagogical principles which underpin our current thinking in digital education. Students will develop the practical skills of creating digital artefacts and working in a digital environment for language teaching. The module also considers ways to develop students' 21st Century skills both as a language user/learner and as a language teacher.

### Contemporary Scottish Cultural Studies



The class will allow you to engage with materials from Scottish, cultural, historical and literary studies. You'll read a range of primary literary and cultural materials in a historical and theoretical context and will develop skills in textual analysis and critical engagement. In doing so, the class will provide you with a knowledge of some of the main developments in Scottish literary and cultural studies throughout the 20<sup>th</sup> Century.

You'll gain an understanding of the relationships between literature, culture and theories of nationalism. You'll also develop an awareness of a range of major issues in contemporary Scottish culture and become capable of applying sophisticated theoretical approaches to these.

### Narrative Processing Across Languages & Cultures



The cognitive science of narrative processing has revealed that our understanding of stories depends both on our culturally-specific knowledge and also on culturally independent aspects of our psychology. The class explores this interesting problem, and considers its bearing on a person's understanding of stories from outside their own culture, a fundamental issue in intercultural studies.

### Independent Study 1



This class is part of our flexible framework for supporting, enhancing and accrediting a wide range of career long professional learning activities. The Independent Study module allows students to negotiate a focus for learning that meets their personal professional needs.

*\*Додаток з джерела URL:*

<https://www.strath.ac.uk/courses/postgraduatetaught/tesolinterculturalcommunication/>

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**

**ЗАТВЕРДЖЕНО**

вченою радою університету  
протокол № 13 від 27.06.2017 р.  
уведено в дію наказом ректора  
наказ №220-р від 30.08.2017 р.

Із змінами і доповненнями,  
затвердженими вченою радою університету  
протокол № 13 від 26.06.2018 р.  
уведено в дію наказом ректора  
наказ №178-р від 26.06.2018 р.



Б.Б. Буяк

**ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА**

**«Англійська мова і література»  
другого (магістерського) рівня вищої освіти  
спеціальність 035 Філологія  
спеціалізація 035.04 Філологія. Германські мови та літератури  
(переклад включно) (англійська мова і література)  
галузь знань 03 Гуманітарні науки**

**Кваліфікація: магістр філології, викладач англійської та другої іноземної мов**


**Тернопіль 2018**

**ЛИСТ ПОГОДЖЕННЯ  
ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ**


ГАЛУЗЬ ЗНАНЬ	03 Гуманітарні науки
СПЕЦІАЛЬНІСТЬ	035 Філологія
СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ	035.04 Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно) (англійська мова і література)
РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ	другий (магістерський)
СТУПІНЬ	магістр
КВАЛІФІКАЦІЯ	магістр філології, викладач англійської та другої іноземної мов

ПОГОДЖЕНО

Голова науково-методичної ради  
Тернопільського національного  
педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка

 І. В. Терещук  
20 червня 2018 р.

РОЗРОБЛЕНО І РЕКОМЕНДОВАНО  
робочою групою  
факультету іноземних мов  
Тернопільського національного  
педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка

Керівник проектної групи  
(гарант освітньої програми)  
 О. Б. Шонь  
20 червня 2018 р.

**1. Профіль освітньої програми «Англійська мова і література» зі спеціальності № 035 Філологія за спеціалізацією 035.04 Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно) (англійська мова і література)**

<b>1.1. Загальна інформація</b>	
<b>Повна назва вищого навчального закладу та структурного підрозділу</b>	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, факультет іноземних мов
<b>Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації</b>	магістр філології, викладач англійської та другої іноземної мов
<b>Офіційна назва освітньої програми</b>	«Англійська мова і література»
<b>Тип диплома та обсяг освітньої програми</b>	Диплом магістра, одиничний, 90 кредитів ЄКТС, термін навчання 1 рік 4 місяці
<b>Наявність акредитації</b>	Акредитаційна комісія України, Україна. Сертифікат про акредитацію спеціальності з галузі знань (спеціальності) 03 Гуманітарні науки 035 Філологія: серія НД № 2096720, від 27.01.2015 р., протокол № 114, термін дії: до 01.07.2025 р.
<b>Цикл/рівень</b>	НРК України – 8 рівень, FQ-EHEA – другий цикл, EQF-LLL – 7 рівень
<b>Передумови</b>	Наявність ступеня бакалавра
<b>Мова(и) викладання</b>	Українська, англійська, німецька, французька
<b>Термін дії освітньої програми</b>	до 01.07.2025 р.
<b>Інтернет-адреса постійного розміщення опису освітньої програми</b>	<a href="http://tnpu.edu.ua/fakultet-nozemnikh-mov.php">http://tnpu.edu.ua/fakultet-nozemnikh-mov.php</a>
<b>1.2. Мета освітньої програми</b>	
Забезпечити здобувачу вищої освіти (далі – ЗВО) засвоєння знань, умінь та навичок із галузей лінгвістики, літературознавства і перекладу на належному рівні, який надасть ЗВО можливість вільного доступу до працевлаштування, подальшого навчання та наукової діяльності.	
<b>1.3. Характеристика освітньої програми</b>	
<b>Предметна область</b>	03 Гуманітарні науки 035 Філологія 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша - англійська <i>Об'єктами вивчення та професійної діяльності</i>

## Методичні рекомендації щодо впровадження у закладах вищої освіти

УДК 378.018(410)(072)  
М 48

Рекомендовано до друку науково-методичною радою  
Східноукраїнського національного університету імені Лесі Українки

Мельничук О.В.

### З досвіду підготовки викладачів іноземної мови до педагогічної діяльності у Великій Британії (методичні рекомендації щодо впровадження у закладах вищої освіти України)

Рецензенти : *Кольбе Е.К.*, к.ф.н., професор, завідувач кафедри практики англійської мови Східноукраїнського національного університету імені Лесі Українки

*Виночкова Н.М.*, к.е.н.д.н., доцент кафедри іноземних мов та перекладознавства Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

*Смаць О.В.*, к.ф.н., завідувач кафедри української та іноземної лінгвістики, Луцького національного технічного університету

Анотація: У методичних рекомендаціях подано матеріали щодо особливостей структури вищої освіти у Великій Британії та проаналізовано зміст, форми і методи підготовки викладачів іноземних мов вивальних закладів у Великій Британії в магістратурі та докторантурі на прикладі Бірмінгемського університету (Англія), Університету у Кардіффі (Уельс), Університету Стратклайда (Шотландія).

Матеріал обговорювався на засіданні наукового семінару кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол №5 від 23 січня 2020р.)

Мельничук О.В.

М-48 З досвіду підготовки викладачів іноземної мови до педагогічної діяльності у Великій Британії (методичні рекомендації щодо впровадження у закладах вищої освіти України) : методичні рекомендації / Ольга Василівна Мельничук. – Луцьк: Вежа-Друк, 2020. – 32 с.

УДК 378.018(410)(072)

© Мельничук О.В., 2020  
© Східноукраїнський національний університет імені Лесі Українки

2020

У методичних рекомендаціях подано матеріали щодо особливостей структури вищої освіти у Великій Британії та проаналізовано зміст, форми і методи підготовки викладачів іноземних мов навчальних закладах у Великій Британії в магістратурі та докторантурі на прикладі Бірмінгемського університету (Англія), Університету у Кардіффі (Уельс), Університету Стратклайда (Шотландія).

Складається з таких розділів:

- 1) Характеристика освітніх систем Великої Британії;
- 2) Підготовка викладача іноземної мови у Великій Британії та Україні: компаративне дослідження
- 3) Перспективи реалізації досвіду підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у Великій Британії в системі вищої освіти України.

## Список публікацій здобувача

*Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації**Публікації у наукових фахових виданнях України*

14. Мельничук, О.В. (2017а) Роль особистісних якостей викладача в педагогічній діяльності. *Збірник наукових праць Педагогічні науки. 2017. Випуск LXXV. том 2.* 150-153 (1 наукометрична база).
15. Мельничук, О.В. (2016а) Професійна компетентність як складова професійної діяльності викладача ВНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти. 2016. № 1.* 25-32.
16. Мельничук, О.В. (2017б) Історичні аспекти становлення та організації вищої педагогічної освіти у Великій Британії. *Педагогічний часопис Волині. 2017. №1(4).* 22-26.
17. Мельничук, О.В. (2017с) Педагогічні здібності викладача вищого навчального закладу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук.пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. 2017. Вип. 17(60).* 230- 232.

*Публікації у періодичних виданнях інших держав*

18. Melnychuk, O. (2020b). Requirements for professional teacher training in universities of Great Britain. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management), №2(30).* 160-167 (4 наукометричні бази).

*Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації*

19. Мельничук, О.В. (2015а). Загальна характеристика системи освіти Великобританії. Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції студентів і аспірантів «Молода наука Волині: пріоритети та

- перспективи досліджень»: Т.1 – Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2015. –с.283-285.
20. Мельничук, О.В. (2015b) Порівняльний аналіз підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні та Великій Британії. *Методичний вісник науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти, Випуск 4*, Технологічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: Матеріали міжнародної Інтернет-конференції, Миколаїв, 2015. 26-28
  21. Мельничук, О.В. (2017d) Професійне становлення особистості викладача вищого навчального закладу. Педагогіка і психологія: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17-18 березня 2017 р)* / ГО «Інститут інноваційної освіти», Науково-учбовий центр прикладної інформатики НАН України. Одеса: ГО «Інститут інноваційної освіти». 35-37
  22. Мельничук, О.В. (2017e) Система професійної підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії. *Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст: матеріали міжнародної наукової конференції*. Умань: ВПЦ «Візаві». Ч.2. 51-53.
  23. Мельничук, О.В. (2017f) Класифікація методів, форм та прийомів навчання іноземних мов. *International scientific-practical conference “Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology”*: Conference Proceeding. Shumen: Konstantin Preslavsky University of Shumen. 68-70.
  24. Melnychuk, O.V. & Yatsyshyn, N.P. (2019) Competence model of university teacher in Great Britain. International scientific and practical conference «*Psychology and pedagogy as sciences of formation and development of modern personality*». Wloclawek, Republic of Poland. 191-195.



25. Мельничук О.В (2018). *Підготовка викладачів англійської мови у Великій Британії: порівняльний аналіз. Методичні рекомендації.* - Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2018. – 40с.
26. Мельничук, О.В. (2020а). *З досвіду підготовки викладачів іноземної мови до педагогічної діяльності у Великій Британії (методичні рекомендації щодо впровадження у закладах вищої освіти України).* Луцьк: Вежа-Друк. 32с.

**Відомості про апробацію результатів дослідження****Науково-практичні заходи міжнародного рівня**

1. IX Міжнародна науково-практична конференція студентів і аспірантів «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень», Луцьк (Україна), 12-13 травня 2015р., очна форма участі. Тема доповіді: «Загальна характеристика системи освіти Великобританії».
2. Міжнародна Інтернет-конференція «Технологічні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи», Миколаїв (Україна), 11 грудня 2015 р., заочна форма участі. Тема доповіді: «Порівняльний аналіз підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні та Великій Британії»
3. II Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка і психологія: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування», Одеса (Україна), 17-18 березня 2017 р., заочна форма участі. Тема доповіді: «Професійне становлення особистості викладача вищого навчального закладу».
4. Міжнародна наукова конференція «Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст», Умань (Україна), 25-26 травня 2017р., заочна форма участі. Тема доповіді: «Система професійної підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії».
5. International scientific-practical conference «Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology», Shumen (Bulgaria), June 16-17, 2017, заочна форма участі. Тема доповіді: «Класифікація методів, форм та прийомів навчання іноземних мов».
6. International Scientific and Practical Conference «Psychology and pedagogy as sciences of formation and development of modern personality», Wloclawek (Republic of Poland), December 27-28, 2019, заочна форма участі. Тема доповіді: «Competence model of university teacher in Great Britain».

## Довідки про впровадження результатів дослідження



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 618-620, факс (0432) 612-812, Е-пошта: info@vnu.edu.ua код ЄДРПОУ - 02125094

03.06.2020 № 06/27.1 на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**  
 про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**МЕЛЬНИЧУК ОЛЬГИ ВАСИЛІВНИ**  
 «Система підготовки викладача англійської мови  
 в університетах Великої Британії»  
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності  
 011 Освітні, педагогічні науки

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського впродовж 2017-2019 років здійснювались апробація і практичне впровадження результатів наукового дослідження Мельничук О.В. на тему: «Система підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії».

В освітньому процесі закладу освіти були використані теоретичні положення дисертаційної роботи Мельничук О.В., науково-методичні матеріали для викладачів щодо формування професійної компетентності майбутніх викладачів англійської мови. Педагогічні працівники мали змогу пересвідчитися в актуальності змісту дисциплін, звернути увагу на проблему посилення міжпредметних дисциплін та практичної значущості навчального матеріалу, необхідності формування професійної компетентності при підготовці педагогів, а також могли використати отриманий досвід у процесі розробки комплексно-методичного забезпечення, методичних рекомендацій.

Методичні рекомендації «З досвіду підготовки викладачів іноземної мови до педагогічної діяльності у Великій Британії» (методичні рекомендації щодо впровадження у закладах вищої освіти), розроблені Мельничук О.В., теоретичні положення її дисертаційного дослідження доцільно впроваджувати у практику закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх викладачів англійської мови.



Проректор з наукової роботи Алла КОЛОМІСЦЬ

Святен ГРОМОВ (0432) 61-80-72



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»**  
**ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com  
 Розрахунковий рахунок UA248201720344290001000032413, UA408201720344281001200032413,  
 UA678201720344291001300032413 Держказначейська служба України м.Київ  
 МФО 820172, Код 02125591

17.08.2020 № 01-13/418/1

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження Мельничук  
 Ольги Василівни на тему «Система підготовки викладача англійської мови в  
 університетах Великої Британії» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за  
 спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Упродовж 2018-2019 років аспірантом Мельничук О.В. проводилася науково-експериментальна робота у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, що передбачала апробацію розроблених автором методичних рекомендацій щодо практичного застосування змісту, форм і методів підготовки викладачів англійської мови в магістратурі та докторантурі закладів вищої освіти Великої Британії на прикладі Бірмінгемського університету (Англія), Університету у Кардіффі (Уельс), Університету Стратклайда (Шотландія), ознайомлення з досвідом підготовки викладачів іноземної мови до педагогічної діяльності у Великій Британії.

Результати дисертаційного дослідження Мельничук О.В. використовувалися викладачами кафедри іноземної філології при підготовці навчально-методичних матеріалів у ході розробки спецкурсів з циклу фахової підготовки студентів факультету соціально-педагогічних наук та іноземної філології.

Апробація результатів дисертаційного дослідження Мельничук О.В. свідчить про його високий теоретико-методичний рівень та доцільність використання західноєвропейського досвіду в умовах модернізації вищої школи та подальшого впровадження у теорію і практику професійної підготовки педагогів в Україні.

Довідка видана для пред'явлення за місцем захисту дисертації.

Перший проректор



Лариса ПЕТРИЧЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м.Острозь, Рівненська обл., Україна, 35800, тел./факс (03654) 2-29-49, e-mail: oia@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua

№ 05.11.2020 № 300  
на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ**  
результатів дисертаційного дослідження  
**МЕЛЬНИЧУК ОЛЬГИ ВАСИЛІВНИ**  
на тему «Система підготовки викладача англійської мови в університетах  
Великої Британії»  
на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю  
011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження О.В. Мельничук «Система підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії» впроваджувались в освітній процес у Національний університет «Острозька академія» впродовж 2019-2020 рр.

О.В. Мельничук запропоновано для впровадження в освітній процес вищих педагогічних навчальних закладів методичні рекомендації «З досвіду підготовки викладачів іноземної мови до педагогічної діяльності у Великій Британії (методичні рекомендації щодо впровадження у закладах вищої освіти України)», що висвітлюють основні шляхи професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти Великої Британії; зміст, форми і методи підготовки викладачів англійської мови навчальних закладів у Великій Британії в магістратурі та докторантурі на прикладі Бірмінгемського університету (Англія), Університету у Кардіффі (Уельс), Університету Стратклайда (Шотландія); доцільність використання західноєвропейського досвіду в умовах модернізації вищої школи України.

Загалом наукова робота О.В. Мельничук отримала позитивну оцінку серед студентів та викладачів університету та є значним внеском у розвиток вітчизняної педагогічної науки.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики, колективом кафедри англійської мови та літератури факультету романо-германських мов Національного університету «Острозька академія» були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження у навчальний процес педагогічних навчальних закладів.

Завідувач кафедри  
англійської мови та літератури  
доцент, кандидат педагогічних наук  
Проректор з  
науково-педагогічної роботи

Оксана КОСТЮК

Дмитро ШЕВЧУК



Національний університет  
«Острозька академія»

The National University  
of Ostroh Academy



XXVII Міжнародний  
приз "За якість"  
Париж 1999

XXVII International  
Trophy for Quality  
Paris 1999



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

просп. Воли, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23  
e-mail: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

27. 11. 2020 № 03-28/04/3084

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Мельничук Ольги Василівни на тему «Система підготовки викладача  
англійської мови в університетах Великої Британії» на здобуття наукового ступеня  
доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Впровадження результатів дисертаційного дослідження О. В. Мельничук на тему «Система підготовки викладача англійської мови в університетах Великої Британії» здійснювалась впродовж 2018-2020 рр. на кафедрі практики англійської мови факультету іноземної філології Волинського національного університету імені Лесі Українки шляхом впровадження окремих розділів методичних рекомендацій «З досвіду підготовки викладачів іноземної мови до педагогічної діяльності у Великій Британії (методичні рекомендації щодо впровадження у закладах вищої освіти України)».

Теоретична цінність зазначених методичних рекомендацій полягає у поглибленні знань майбутніх педагогів щодо аналізу підготовки викладача в країнах Великої Британії, вимог до підготовки викладача, інтеграції методичної та дослідницької роботи у професійній підготовці викладача англійської мови у Великій Британії.

Результати дисертаційного дослідження О.В. Мельничук використані викладачами кафедри практики англійської мови під час підготовки до лекцій і практичних занять при викладанні курсів «Методологія та організація наукових досліджень», «Основи педагогічної майстерності», при підготовці навчально-методичних матеріалів у ході розробки спецкурсів з циклу фахової підготовки студентів факультету іноземної філології.

Вивчення матеріалів, запропонованих О.В. Мельничук у її дослідженні, сприяло ефективності навчально-виховного процесу в умовах університету, професійному самовдосконаленню викладачів, підвищенню їхнього рівня педагогічної майстерності.

Результати дисертаційного дослідження О.В. Мельничук обговорено та схвалено на засіданні кафедри практики англійської мови (протокол № 4 від 27 жовтня 2020 р.).

Проректор з науково-педагогічної роботи  
та міжнародної співпраці



Лариса ЗАСКІНА

Еліна Коляда,  
799866