

DOI: 10.33310/2518-7813-2019-65-2-170-176

УДК: 371.3(811.111:001.891)

Маріанна ЛЕВРІНЦ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології
 Закарпатського угорського інституту імені Ракоці Ференца II, м. Берегове, Україна
 e-mail: marianna@kmtf.uz.ua

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Зростаючий світовий досвід освіти педагогів філологічного профілю відкриває нові перспективи, врахування яких дозволяє об'єктивно підходити до розгляду можливостей оптимізації системи підготовки вчителів іноземних мов у нашій країні. Відтак, завданнями статті є генеза проблеми фахової підготовки вчителів іноземних мов та аналіз стану її вивченості у зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях, а також узагальнення основних науково-емпіричних й теоретико-практичних напрацювань. Нині у зарубіжній науково-педагогічній думці активно вивчаються наступні проблеми: пізнання вчителя іноземних мов, індивідуальність учителя, професійні знання, рефлексія, педагогічне дослідження та дослідження дією, професіоналізм, учіння вчителя, розвиток початкуючих учителів, вплив середовища на підготовку вчителів іноземних мов та деякі інші. Огляд останніх публікацій виявив значне зростання теоретико-практичної бази галузі підготовки вчителів іноземних мов. Водночас, виявлено брак емпіричних досліджень, необхідних для отримання обґрунтованих відповідей на важливі питання, які витікають із особливостей підготовки й розвитку вчителів іноземних мов. Відмічається також нестача праць, у яких представлено комплексні теоретичні узагальнення.

Ключові слова: вчитель іноземних мов, підготовка майбутніх учителів, психолого-педагогічні дослідження.

Нагальною необхідністю сучасності є приведення у відповідність ключових теоретико-практичних траєкторій вітчизняної фахової підготовки вчителів ІМ (іноземних мов) з викликами інформаційного суспільства. Сучасний світовий досвід підготовки педагогів філологічного профілю відкриває нові перспективи, врахування яких дозволяє об'єктивно підходити до розгляду можливостей оптимізації системи підготовки вчителів ІМ в Україні. Першим кроком на шляху до вдосконалення нинішньої системи підготовки вчителів ІМ є ґрунтовне вивчення теоретичних положень, представлених у працях провідних вітчизняних і зарубіжних науковців.

Загальні теоретико-методологічні й методичні основи педагогічної освіти деталізовано у роботах Дубасенюк О., Гончаренка С., Гуревич Р., Зязюна І., Кузьмінського А., Лозової В., Радул Р., Сисоевої С., Хомич Л., Хоружої Л. і т.д. Теоретико-методологічні та методичні основи фахової підготовки вчителів ІМ розкриваються у наступних докторських дисертаціях: Безлюдною В. (2017) розглядаються теоретичні та практичні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016). Комплексне вивчення підготовки вчителів ІМ засобами інформаційно-комунікаційних технологій здійснено в докторській дисертації Костікової І. (2009). Підготовка майбутніх учителів ІМ до використання інформаційних технологій у професійній діяльності вивчається в докторській дисертації Морської Л. (2008). Розробці теоретичних і методичних основ організації самостійної роботи

майбутніх учителів із оволодіння англійською мовою присвячено докторське дослідження Задорожної І. (2012). Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя ІМ початкової школи розробляються Бігич О. (2005). У докторській дисертації Князян М. (2007) розроблено систему формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів ІМ у процесі ступеневої підготовки. Теоретичні й методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої комунікативної компетентності англійською мовою розкриваються в докторській дисертації Черниш В. (2015).

Особливості фахової підготовки вчителів ІМ також плідно розробляються в кандидатських дисертаціях вітчизняних дослідників: Трубіциної О. (2002), Баркасі В. (2004), Лощенової І. (2004), Колодько Т. (2005), Янгельської Н. (2005), Волченко О. (2006), Черньонкова Я. (2006), Лебедик І. (2007), Павлюк Р. (2009), Івашнєвої С. (2010), Кравець Р. (2011), Леврінц М. (2011), Шестопал О. (2011), Жиляєвої Ю. (2012), Маслюк А. (2012), Несвірської Т. (2012), Сідун М. (2013), Крецької Ю. (2014), Андрейкової І. (2015), Добіжа Н. (2016), Яблоков В. (2016), Шмирко О. (2016), Умінської А. (2017), Міхно С. (2018) та ін.

Проблема фахової підготовки вчителів ІМ плідно розробляється у працях зарубіжних дослідників. Зокрема, теоретико-методологічні та методичні підвалини галузі закладено у працях Борґ С., Річардс Дж., Крендел Дж., Фрімен Д., Джонсон К., Нунан Д., Бернс А., Шульц Р., Уолліс М. та ін.

Аналіз праць вищезгаданих дослідників свідчить про важливі теоретико-практичні здобутки, накопичені галуззю підготовки вчителів ІМ завдяки злагодженим зусиллям зарубіжних науковців. Водночас, узагальнення стану вивченості зарубіжної науково-емпіричної бази проблеми фахової підготовки вчителів ІМ у працях вітчизняних дослідників представлено недостатньо.

Завданнями статті є генеза проблеми фахової підготовки вчителів ІМ та аналіз стану її вивченості у зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях, а також узагальнення основних науково-емпіричних й теоретико-практичних напрацювань галузі. Оскільки переважна більшість із вище перелічених учених працюють в освітній системі США, особливу зацікавленість становить вивчення американського науково-практичного досвіду з означеної проблеми.

Вивчення проблеми підготовки вчителів ІМ, зокрема в англослов'янському світі, здійснюється у трьох руслах, серед яких виділяють підготовку вчителів ІМ, підготовку вчителів англійської як другої мови та підготовку вчителів для білінгвальної освіти. В цілому, об'єкти досліджень вищезгаданих трьох напрямів часто перетинаються та є однорідними.

Характеризуючи стан дослідженості проблеми підготовки вчителів ІМ, у тому числі у США, порівняно недавно науковці констатували брак емпіричних розвідок, необхідних для створення теоретичного фундаменту галузі. Свідчення цьому знаходимо у праці Річардс Дж. і Нуан Д., за словами яких підготовка вчителів ІМ як наукова проблема слабо вивчена. Наявність публікацій з означеної тематики є мізерною у порівнянні з працями, присвяченими вивченню методів і технологій викладання ІМ. Більшість із опублікованих робіт містить «анекдотичні списки побажань», запропонованих в якості порад щодо забезпечення ефективності підготовки майбутніх учителів ІМ, а не результати емпіричних досліджень [11, XI].

Станом на 2000 р., на думку американської дослідниці Шульц Р., науково-практичну проблему підготовки вчителів ІМ характеризують догматизм, традиційність, постулативність і брак доказових емпіричних досліджень, необхідних для обґрунтування актуальних підходів до підготовки вчителів ІМ у США [12, 516].

На сучасному етапі, згідно з баченням провідних американських дослідниць Крендел Дж. і Крістісон М., якими здійснено аналіз останніх публікацій із досліджуваної проблеми, наукова база галузі фахової підготовки вчителів ІМ значно примножила свої здобутки. У підготовці вчителів ІМ як галузі знань, яка тривалий час спиралась на онтологію традиційності й індивідуальних поглядів, поступово визріло усвідомлення необхідності й готовність перезавантажити галузь у науково-дослідній перспективі [5].

Простежимо генезу наукової думки з проблеми фахової підготовки вчителів ІМ. Одним із найавторитетніших видань, де проаналізовано особливості становлення й розвитку підготовки вчителів ІМ як науково-практичної проблеми у США протягом тривалого часу залишається робота Шульц Р. (*Foreign Language Teacher Development : MLJ Perspectives - 1916-1999*). Метою публікації є аналіз статей у найдавнішому, найупливівішому фаховому періодичному виданні США «*Modern Language Journal*» («Журнал Сучасних Мов») за період від 1916 до 1999 р. включно, в яких розглядаються такі аспекти проблеми, дотичні до питання професійного розвитку вчителів ІМ, як мета й цілі підготовки/розвитку вчителів ІМ, оцінювання й сертифікація, моделі підготовки майбутніх і розвитку працюючих учителів, практика супервізорства, й насамперед, роботи, які містять емпіричні результати досліджень з проблеми фахової підготовки вчителів ІМ [12, 495].

Авторкою виявлено, що на початку ХХ ст. викладання ІМ розглядалось як мистецтво, вроджена здібність, тому від учителів ІМ не вимагалась спеціальна підготовка. В одній із статей за 1916 рік, цитованій дослідницею, вказується, що сучасний вчитель ІМ повинен бути озброєним професійними знаннями. Водночас, можливостей отримати необхідні фахові знання вчителям не надається. Незабаром у 1925 р. майже всі заклади вищої освіти США пропонують своїм слухачам курси методики викладання ІМ [12, 496].

У 1920 рр. у США підготовка вчителів ІМ включає вивчення спеціалізованих курсів лінгвістики, методики викладання ІМ, педагогічну практику. Станом на 1935 р. у системі педагогічної освіти США підготовка вчителів ІМ здійснюється на рівні магістратури, де також пропонуються курси лінгвістики, методики викладання ІМ, літератури, культури країн, мова яких вивчається, перекладознавства тощо.

Найпродуктивніший період у підготовці вчителів ІМ мав місце в кінці 1950 - початку 1960х рр. із прийняттям Освітнього закону щодо національного захисту у 1958 р. (*the National Defense Education Act*). У цей час відбувається наймасовіший за всю історію країни процес перепідготовки вчителів ІМ, головною метою якого було поліпшення якості мовної, професійно-педагогічної та методичної підготовки педагогів [12, 505].

Значні зусилля, спрямовані на покращення якості фахової підготовки й професійного розвитку вчителів ІМ, помножені на популярність відповідної теми, призводять до зміни описової наукової парадигми на емпірично-орієнтовану в роботах американських учених. У 1967 р. відбувається перше засідання новоствореної освітньої організації Американської ради з викладання іноземних мов (*American Council on the Teaching of Foreign Languages ACTFL*), метою якої є підвищення якості

фахової підготовки вчителів ІМ та навчання ІМ на всіх освітніх рівнях.

Аналіз розробленості науково-практичних проблем з фахової підготовки вчителів ІМ у США за період з 1977 по 1987 рік здійснено в авторитетній публікації Бернгардта Е. і Хаммадоу Дж. [1]. За свідченням вищеназваних авторів, кількість публікацій, присвячена вивченню питань підготовки вчителів ІМ, є вкрай малою порівняно з кількістю статей із загально-педагогічної підготовки. Переважна більшість статей містить опис чинних програм підготовки вчителів ІМ або рекомендації досвідчених фахівців з підготовки вчителів ІМ, тоді як лише в невеликій кількості публікацій подаються дані емпіричних розвідок.

Серед основних критичних зауважень, висловлених Бернгардтом Е. і Хаммадоу Дж. на адресу проаналізованих наукових робіт, варто згадати недостатнє теоретичне обґрунтування питання підготовки вчителів ІМ у фаховій літературі, брак емпіричної бази, сфокусованої на дослідженні ефективності функціонування програм підготовки вчителів ІМ та опора на опис наявного практичного досвіду при відсутності емпіричних доказів [1, 293].

Важливою віхою у теоретико-методологічному оформленні галузі підготовки вчителів ІМ стало колективне видання за редакцією Річардс Дж. і Нунан Д. «Second Language Teacher Education» («Підготовка вчителів другої мови»), що містить низку статей, в яких здійснювались спроби теоретичного обґрунтування галузі на засадах науковості й подавались окремі емпіричні дослідження [11]. Запропоновані авторами положення у дев'яності роки були об'єктивно прогресивними, на довгі роки визначивши орієнтири розвитку системи підготовки вчителів ІМ й понині не втративши своєї актуальності. Так, дослідники рішуче виступили проти прескриптивності у навчанні майбутніх учителів на користь навчальних підходів, за яких студенти співпрацюють із викладачами в організації навчального процесу. З огляду на факт переважання трансмісійної моделі у підготовці вчителів ІМ у 1990-і рр, активне залучення студентів до управління навчальним процесом і делегування їм ширших повноважень, було інноваційним. Деякі інші ключові ідеї, висловлені у публікації, стосуються необхідності залучення майбутніх і працюючих учителів до науково-дослідницької діяльності, збору й аналізу інформації про власну професійно-педагогічну й навчально-професійну діяльність, орієнтації студентів на розвиток критичного й рефлексивного мислення, на активний когнітивний розвиток.

Нам імпонує думка авторів, що центральне місце у змісті підготовки вчителів ІМ слід відводити не циклу лінгвістичних дисциплін, а інтегрованому курсу, де психолого-педагогічні й лінгвістичні питання вивчаються з використанням між-

дисциплінарного підходу. Суголосно із своїми попередниками, вчені відмічають необхідність поповнення галузі підготовки вчителів ІМ емпіричними дослідженнями [11, XII].

Подальшого розвитку наукова база сфери підготовки вчителів ІМ до 2000 р. набула у працях Фріман Д. і Річардс Дж. (1996), Фріман Д. і Джонсон К. (1998), Уолліс М. (1991), Вудс Д. (1996), Бейлі Ф. та ін. (1998), Тедік Д. та ін. (1993) та деяких інших. Підсумок виконаної наукової роботи з вивчення актуальних питань підготовки вчителів ІМ до 2000 р. знаходимо у статтях Крендел Дж. (2000), Шульц Р. (2000). За період з 2000 до 2018 р. – у працях Крендел Дж. та Крістісон М. (2016), Фаррелл Т. (2018), Борг С. (2011), Велез-Рендон Г. (2002), Бернс А. та Річардс Дж. (2011), Джонсон К. (2006) та ін.

Характеризуючи трансформаційні процеси, які відбувались в системі підготовки вчителів ІМ у США за період з 1990 до 2000 р., Шульц Р. відмічає, що викладання мови більше не ототожнюється із мистецькою дією, відтак постає необхідність оформлення галузі у науково-дослідній парадигмі. У цей період у надрах наукової думки визріло усвідомлення важливості розбудови галузі за канонами науковості й принципами емпіризму [12, 516–517].

Неймовірно великою кількістю цитувань відмічена стаття Фрімен Д. і Джонсон К., в якій автори започаткували дискусію про необхідність реконцептуалізації засадничих положень з проблеми підготовки вчителів ІМ. Зокрема, вчені звернули увагу на необхідності зміщення акцентів з підходів, заснованих на трансмісії деконтекстуалізованих знань, на зміцнення ролі особистості вчителя у розробленні професійно-значимих знань. Як і попередники, автори статті констатують наявність незначної кількості публікацій, в яких висвітлюються проблеми підготовки вчителів ІМ, здійснивши ретельний аналіз робіт, представлених у фаховому журналі TESOL Quarterly (9% від загальної кількості статей за 1980-1987 рр.) [8].

У подальшому висловлені авторами думки знаходять відгук у тенденційності досліджень щодо розгляду проблем підготовки вчителів ІМ у соціокультурній перспективі й відмовою від трансмісійної моделі в освіті педагогів. Під впливом вищезгаданої публікації у науковій спільноті зростає усвідомлення важливості вивчення особливостей навчання педагогічної діяльності, тобто те, яким чином учитель навчається виконувати свої безпосередні професійні обов'язки [14, 266].

Вичерпний аналіз стану дослідженості проблеми підготовки вчителів ІМ до 2000 р. представлено у високоякісній публікації Крендел Дж. На підставі узагальнення літературних джерел із означеної проблеми авторкою відзначаються суттєві зміни, які відбувались у тогочасній системі підготовки вчителів ІМ. Розглянемо деякі з них:

а) Поступова відмова від теорії біхевіоризму із властивою їй трансмісійною моделлю підготовки вчителів ІМ на користь філософії конструктивізму, де педагог виступає в ролі автора знань, які він формує на основі попередньо набутих знань, досвіду, переконань і т.д. б) У сфері підготовки вчителів ІМ тенденційними є зусилля, спрямовані на узгодження теоретичних й практичних змістових компонентів, зумовлені низьким рівнем готовності випускників ЗВО до провадження професійно-педагогічної діяльності в реальних шкільних умовах. г) У науковій спільноті дедалі гучніше лунають заклики щодо надання педагогам професійного статусу, при цьому вказується провідна роль власне практикуючих учителів у розвитку теоретичних основ галузі та участі педагогів у керуванні своїм професійним розвитком [4, 34–36].

На початок двотисячних років науководослідна парадигма галузі підготовки вчителів ІМ також зазнає змін. Кількісні емпіричні методи дослідження поступаються на користь якісних, які дозволяють вивчати особливості підготовки вчителів ІМ та професійно-педагогічну діяльність у природному середовищі їх протікання, а не в штучно створених лабораторних умовах. Особливим попитом користуються метод етнографії, кейс-метод, дослідження в дії, журнал, автобіографія (life story) тощо [13, 457–459].

На сучасному етапі науково-практична база галузі підготовки вчителів ІМ збільшилась у кілька разів. Якщо огляд фахової літератури, здійснений Бернгардт Е. і Хаммадоу Дж. (1987), Шульц Р. (2000), а також Фрімен Д. і Джонсон К. (1998) виявив порівняно обмежену кількість публікацій, присвячених вивченню проблеми підготовки вчителів ІМ, то нинішній літературний огляд вимагає опрацювання великої кількості фахових статей. За свідченням Крендел Дж. і Крістісон М. (2016), більшість досліджень здійснюється в галузі підготовки вчителів англійської мови як іноземної/другої у характерній для них соціокультурній перспективі. Своім головним завданням науковці вважають переформулювання й розроблення основних концептуальних положень сфери підготовки вчителів ІМ, а також самовизначення галузі [5, 3].

На підставі аналізу літературних джерел, можна виокремити кілька кіл проблем, які плідно розробляються в сучасній науково-педагогічній думці: проблема пізнання/когніцій учителя, індивідуальність учителя, професійні знання вчителя, рефлексія, педагогічне дослідження та дослідження дією, професіоналізм, учіння вчителя, розвиток початкуючих учителів, вплив середовища на підготовку вчителів ІМ та ін. Розглянемо деяких із них.

Пізнання вчителя (Teacher Cognition). У дослідженнях, спрямованих на розкриття сутності поняття «пізнання вчителя», науковці оперують передусім когнітивними категоріями, вивчаючи те, «що вчителі думають, знають і вважають». Об'

єктом означеної групи досліджень є «ментальне життя вчителів», або той аспект професійно-педагогічної діяльності, що не піддається прямому спостереженню [2, 163].

В означених дослідженнях здійснюється комплексний аналіз внутрішньо споріднених проблем щодо особистості педагога, його професійних знань, поглядів, способів і шляхів навчання педагогічній діяльності, виконання професійних обов'язків учителем у різних контекстах і періодах професійної активності [9, 236].

На підставі осмислення великої кількості публікацій Борг С. узагальнює положення цього напрямку наступним чином: 1) набутий навчальний досвід має значний вплив на когніції педагогів; 2) відтак когніції впливають на вибірковість змісту і способів його засвоєння майбутніми вчителями ІМ; 3) когніції виступають у ролі фільтру, через який педагог інтерпретує нову інформацію і професійно значимий досвід; 4) когніції здатні здійснювати відчутніший вплив, ніж власне педагогічна освіта; 5) когніції виявляють здатність міцно вкорінюватись і бути резистентними до будь-яких впливів; 6) когніції здатні протягом тривалого часу впливати на професійно-педагогічну діяльність; 7) водночас, когніції не завжди проявляються у професійно-педагогічній діяльності; 8) когніції вступають у взаємодію із досвідом, тобто переконання впливають на професійно-педагогічну діяльність. І навпаки, професійно-педагогічна діяльність може впливати на систему переконань, спричиняючи їх видозмінення [2, 166].

Найбільший внесок у вивчення проблеми пізнання учителя або когніцій по відношенню до вчителів ІМ здійснено у працях Борг С. (Borg, 2003, 2006, 2009, 2011), Джонсон К. (Johnson, 2006), Вудс Д. (Woods, 1996).

На думку Борг С., аналіз когніцій учителів ІМ поряд із загально досліджуваними проблемами когніцій педагогів включає аналіз особливостей впливу когніцій на практику викладання ІМ. Так, найретельніше розробленою темою є особливості навчання граматики ІМ, наприклад, пояснення граматичного матеріалу, виправлення граматичних помилок учнів тощо. У дещо меншій кількості статей розглядається проблема навчання читання ІМ, тоді як проблема навчання словникового запасу, слухання, говоріння вивчається недостатньо. Вищезгадані роботи присвячені вивченню здебільшого когніцій учителів, задіяних в освіті дорослих або які є викладачами ЗВО. Стосовно когніцій учителів інших освітніх рівнів, як наприклад, початкової або середньої ланок, досліджень виконано значно менше [2].

Професійні знання вчителів ІМ (The Knowledge Base of SLTE). На думку Джонсон К., професійні знання вчителя ІМ включають 3 компонента: що повинен знати вчитель ІМ; яким чином учитель ІМ повинен навчати ІМ; яким чином учитель на-

вчається викладати ІМ [10, 11], для позначення яких застосуємо наступні понятійні категорії: змістовий компонент, педагогічний компонент, процесуальний компонент.

Ще порівняно недавно професійні знання вчителя ІМ ототожнювались із знаннями мови, знаннями про мову, особливостями її викладання й засвоєння, знаннями про комунікативну поведінку тощо. Нині у дослідженні проблеми професійних знань учителя ІМ паралельно з вищезазначеними аспектами, пропонують враховувати особливості професійно-педагогічної діяльності, особистості вчителя і соціокультурний контекст, в умовах якого протікає навчальний процес.

Окреслимо основні тенденції у вивченні проблеми професійних знань учителя ІМ: 1) учителі володіють унікальною системою знань про професійно-педагогічну діяльність (*insider knowledge*), властивою їм як представникам професійної групи [7, 8]; 2) професійні знання здобуваються вчителями завдяки досвіду, накопиченого в результаті навчання й викладання; 3) учителі здобувають професійні знання, меншою мірою, у процесі деконтекстуалізованого навчання на основі трансмісійної навчальної моделі та, більшою мірою, в результаті соціально-значущої професійної взаємодії; 4) професійні знання формуються протягом усього періоду професійної активності й не є статичними.

Індивідуальність учителя (Teacher Identity). Протягом останніх років здійснюється активна науково-пошукова робота із вивчення проблеми індивідуальності вчителя ІМ. У сучасному науково-практичному дискурсі концепт учіння педагога витлумачується в рамках соціокультурної перспективи, як процес розвитку індивідуальності вчителя, а не як розвиток окремих розмежованих умінь, педагогічних дій, опанування певних навчальних методів і технологій і т.д. [3, 5].

Професійне становлення вчителя ІМ передбачає розвиток індивідуальності вчителя, почуття належності до професійної групи наближення до образу ідеального вчителя. Індивідуальність учителя носить динамічний характер, детермінується особливостями взаємодії в соціальному контексті. Індивідуальність є віддзеркаленням самосвідомості або Я-концепції, знаходячи виявлення у різноманітних соціальних і культурних ролях, що виконуються педагогом. На етапі входження у професію педагога стикаються із необхідністю вироблення професійного образу або індивідуальності, залежно від особливостей шкільного колективу, свого статусу й соціального стану [5, 12].

Таким чином, процес професійного становлення вчителя ІМ передбачає не тільки розвиток його професійно значимих компетентностей, а й розвиток самосвідомості й індивідуальності, які поступово змінюються під дією досвіду учіння й

навчання у соціальному контексті та залежно від виконуваних соціальних ролей.

Рефлексія (Reflection). Ключовою тематикою психолого-педагогічних досліджень, починаючи від 1980-х рр., є проблема рефлексії. Під рефлексією розуміється критичне осмислення й аналіз учителем особистої системи поглядів про сутність професійно-педагогічної діяльності та власне процесу професійно-педагогічної діяльності, з метою глибшого усвідомлення її особливостей та удосконалення якісно-результативних показників навчання й викладання.

У сфері підготовки вчителів ІМ запропоновано кілька підходів до розвитку рефлексії, а саме написання практикуючими й майбутніми вчителями щоденників або журналів, обговорення професійно-значимих критичних інцидентів, укладання рефлексивного портфоліо, спостереження за однокурсниками, колегами, самоспостереження, колаборативне планування [5, 16]. Фаррел Т. ділиться досвідом використання кількох стратегій, спрямованих на розвиток рефлексивної практики викладання, а саме дослідження в дії, написання журналу, організація спеціальних груп вчителів ІМ з цією метою [6].

Педагогічне дослідження та дослідження дією (Teacher research and action research). Сучасний репертуар наукового дискурсу поповнився поглибленим вивченням проблеми педагогічного дослідження і дослідження дією. Педагогічне дослідження передбачає аналіз власної практики викладання та збір емпіричних даних майбутніми й практикуючими вчителями. У більшості дефініцій педагогічне дослідження та дослідження дією розглядаються як систематичне, критичне вивчення аспектів професійно-педагогічної й навчальної діяльності, зондування проблемних зон, кінцевою метою якого є ідентифікація й вивчення особливостей практики викладання та цілеспрямовані дії з поліпшення якості навчальної й професійно-педагогічної діяльності.

У галузі підготовки вчителів ІМ важливі дослідження, дотичні до вищезгаданої проблеми, здійснено Борг С. (2006, 2008, 2010), Бернс Е. і Бартон Дж. (2007), Уолліс М. (1998), Едвардс Е. і Бернс Е. (2015), Бернс Е. (2013). Вивчення впливу педагогічного дослідження на професійний розвиток учителів виявило кілька позитивних моментів: розширення й поглиблення професійних знань та усвідомлення їх природи, розвиток рефлексивного мислення, конструювання педагогом індивідуальних теоретичних умовиводів про професійно-педагогічну діяльність тощо [15].

Серед інших наукових проблем, які заслуговують на увагу, є роль підготовки вчителів ІМ, проблема якості педагогічної діяльності, професійного розвитку, компетентності, входження у професію та деякі інші. Незважаючи на численні наукові роботи, не з'ясованими залишаються питання

впливу якості підготовки вчителів ІМ у вищих закладах освіти на їхній професійний чи компетентнісний рівень, продуктивність професійно-педагогічної діяльності, академічну успішність учнів. За браком емпіричних доказів неможливо зробити остаточні висновки про взаємозв'язок між учінням педагогів і учнів.

Ми поділяємо думку Шульц Р. про необхідність подальших уточнень концептуальних засад галузі підготовки вчителів ІМ, узгодження компетентностей, необхідних для здійснення високоякісної, ефективної педагогічної діяльності, а також розроблення надійних інструментів вимірювання якості виконання професійних обов'язків учителями ІМ. Нагальна потреба існує також у вивченні проблеми ефективності педагогічної діяльності [12, 517–518].

Отже, на підставі аналізу публікацій, в яких висвітлюється проблема підготовки вчителів ІМ, з'ясовано, що галузь значно примножила свій теоретико-практичний капітал за останні 30-40 років. У сучасній науково-педагогічній думці активно вивчаються наступні проблеми: пізнання вчителя ІМ, індивідуальність учителя ІМ, професійні знання учителя, рефлексія, педагогічне дослідження та дослідження дією, професіоналізм, учіння вчителя, розвиток початкуючих учителів, вплив середовища на підготовку вчителів ІМ та деякі інші.

Водночас, порівняння бази досліджень, в яких вивчаються загальнопедагогічні аспекти та наукові роботи, які безпосередньо спрямовуються на вивчення особливостей підготовки вчителів ІМ, вказують на значну кількісну перевагу перших, відтак існує потреба у подальших дослідженнях. Об'єктивність такої потреби зумовлюється, насамперед, специфікою навчальної дисципліни ІМ, соціокультурною роллю мови та її носіїв. Розгляд проблеми у перспективі загальнопедагогічної підготовки дає однобічне, обмежене пояснення науково-практичних аспектів підготовки вчителів-філологів.

Огляд бібліографічних джерел виявив брак емпіричних досліджень, необхідних для отримання обґрунтованих відповідей на важливі питання, які витікають із особливостей підготовки й розвитку вчителів ІМ. Переважна більшість публікацій носить оглядовий характер, або є малокаліберними дослідженнями без можливості генералізації емпіричних результатів. Відмічається також брак праць, у яких представлено комплексні теоретичні узагальнення. Вищезгадані зауваження представляють перспективи подальших досліджень, а саме укріплення емпіричних підвалин галузі фахової підготовки вчителів ІМ, а також їх подальша систематизація й узагальнення.

Список використаних джерел

1. Bernhardt E., Hammadou J. A decade of research in foreign language teacher education. *Modern Language Journal*. 1987. Vol. 71. P. 289-299.
2. Borg S. Language teacher cognition. *The Cambridge guide to second language teacher education* / A. Burns, J. C. Richards (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 163-171.
3. Burns A., Richards J. Second language teacher education. *The Cambridge guide to second language teacher education* / A. Burns, J. C. Richards (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press. 2009. P.1-8.
4. Crandall J. *Language teacher education. Annual Review of Applied Linguistics*. 2000. № 20, P. 34–55.
5. Crandall J., Christison M. An overview of research in English language teacher education and professional. *Teacher Education and Professional Development in TESOL: Global Perspectives*. 2016. P. 3-34.
6. Farrell T. Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL Professionals. New York, NY: Routledge, 2015. 154 p.
7. Freeman D. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*. 2002. № 35, P. 1-13.
8. Freeman D., Johnson K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*. 1998. № 32, P. 397-417.
9. Johnson K. E. The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. *TESOL Quarterly*. 2006. № 40. P. 235–257.
10. Johnson K. E. *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge, 2009. 148 p.
11. Richards J. C., Nunan D. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 340 p.
12. Schulz R. A. Foreign language teacher development: MLJ Perspectives 1916–1999. *Modern Language Journal*. 2000. № 84. P. 496–522.
13. Velez-Rendon G. Second Language Teacher Education: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*. 2002. № 35 (4). P. 457–467.
14. Wright T. Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching*. 2010. № 43(3). P. 259–96.
15. Wyatt M. Teachers researching their own practice. *ELT Journal*. 2011. № 65 (4). P. 417–25.

References

1. Bernhardt, E., Hammadou, J. (1987). A decade of research in foreign language teacher education. *Modern Language Journal*, 71, 289–299.
2. Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 163–171). Cambridge: Cambridge University Press.
3. Burns, A., Richards, J. (2009). Second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 1–8). Cambridge: Cambridge University Press.

4. Crandall, J. (2000). *Language teacher education. Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34–55.
5. Crandall, J., Christison, M. (2016). An overview of research in English language teacher education and professional. *Teacher Education and Professional Development in TESOL: Global Perspectives*, 3–34.
6. Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL Professionals*. New York, NY: Routledge.
7. Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35, 1–13.
8. Freeman, D., Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397–417.
9. Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. *TESOL Quarterly*, 40, 235–257.
10. Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge.
11. Richards, J. C., Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Schulz, R. A. (2000). Foreign language teacher development: MLJ Perspectives 1916–1999. *Modern Language Journal*, 84, 496–522.
13. Velez-Rendon, G. (2002). Second Language Teacher Education: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 35 (4), 457–467.
14. Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching*, 43(3), 259–96.
15. Wyatt, M. (2011). Teachers researching their own practice. *ELT Journal*, 65 (4), 417–25.

Маріанна Левринц. Проблема подготовки будущих учителей иностранных языков в зарубежных психолого-педагогических исследованиях

Растущий мировой опыт образования педагогов филологического профиля открывает новые перспективы, учет которых позволяет объективно подходить к рассмотрению возможностей оптимизации системы подготовки учителей иностранных языков в нашей стране. Следовательно, задачами статьи являются генезис проблемы профессиональной подготовки учителей иностранных языков и анализ ее изученности в зарубежных психолого-педагогических исследованиях, а также обобщение основных научно-эмпирических и теоретико-практических наработок. На данное время активно изучаются следующие проблемы: познание учителя иностранных языков, индивидуальность учителя, профессиональные знания, рефлексия, педагогическое исследование и исследование действием, профессионализм, учения учителя, развитие начинающих учителей, влияние среды на подготовку учителей иностранных языков и т.д. Обзор последних публикаций обнаружил значительный рост теоретико-практической базы области подготовки учителей иностранных языков. В то же время, обнаружено нехватку эмпирических исследований, необходимых для получения обоснованных ответов на важные вопросы, которые вытекают из особенностей подготовки и развития учителей иностранных языков. Отмечается также недостаток работ, в которых представлены комплексные теоретические обобщения.

Ключевые слова: учитель иностранных языков, подготовка будущих учителей, психолого-педагогические исследования.

Marianna Levrincz (Lórinicz). Foreign language teacher education in psycho-pedagogical research

The unprecedented growth in the quantity, as well as quality of publications on language teacher education supported by the domain's increasing experiential background opens up new avenues for enhancing the effectiveness of foreign language teacher education in Ukraine. Hence, the present paper aims at analyzing and singling out recurrent research themes, defining the mainstream approaches of the field of language teacher education, which constitute the emerging theoretical foundations of the field's knowledge base.

The review of the state-of-the-art publications has enabled the specification of the following research areas, pertinent to foreign language teacher education: language teacher cognition, the knowledge base of language teachers, language teacher identity, reflection, language teacher research and action research, language teacher professionalism, the role of teacher education, effectiveness of teaching, expertise, competence, teacher development and some others.

The analysis of research suggests overall proliferation of the number of studies on the problem of language teacher education during the past 30-40 years. Nevertheless, the comparison of the volume of studies highlighting general aspects of teacher education to those specifically related to foreign/second language teacher education reveals the quantitative advantage of the former. More efforts are needed at elaborating language teacher focused issues which stem from the nature of foreign language as a discipline, the socio-cultural role of language teachers and the role of foreign language in particular.

Further limitations of the field-related research base, include: 1) a rather small proportion of empirical studies, necessary to provide informed answers for important questions of language teacher education; 2) the majority of available empirical studies are small-scale and contextually limited, which excludes the possibility of generalizations; 3) the field's overall reliance on traditions, intuition and practical experience, with little regard for theoretical foundations; 4) paucity of research that present systematic complex generalizations of the field's knowledge base;

Key words: teacher of foreign languages, education of prospective foreign language teachers, psycho-pedagogical research.