

УДК 378.016:811.111](410)  
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/28.208765>

**Вікторія ПЕРЕВОЗНЮК,**  
*orcid.org/0000-0001-9225-3459*

*старший викладач кафедри філології та видавничої справи  
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського  
(Кременчук, Полтавська область, Україна) work.ukr20@gmail.com*

## ДОСВІД ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

*У статті розкривається досвід формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії. Визначено суть самоосвітньої компетентності вчителя як його здатність здійснювати самоосвітню діяльність і навчатися впродовж життя, що передбачає потребу в саморозвитку та готовність особистості задовольняти власні пізнавальні потреби шляхом оволодіння знаннями, вміннями, навичками і системою цінностей у певній галузі, що виявляється у вмінні організовувати самоосвітню діяльність, контролювати процес розвитку та корегувати його відповідно до потреб і висунутих завдань із метою досягнення вищого рівня професійної майстерності й особистісного розвитку. Охарактеризовано форми і методи формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя англійської мови у закладах вищої освіти Великої Британії, а саме: створення індивідуальної освітньої траєкторії, складання портфоліо, самостійна робота студентів, виконання дослідницьких проєктів із вибраної спеціальності під керівництвом наукового керівника (написання статей, доповідей, наукових есе, дипломної роботи), семінари, активні методи навчання (ділові й рольові ігри, «кейс-метод», проблемно-пошукові методи, дискусії та диспути, тренінги), консультації, рефлексія під час занять та рефлексивна практика. Розкрито труднощі, що виникають у процесі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії, а саме: надмірна самостійність студентів під час вибору навчальних предметів; залежність успішності навчально-дослідної роботи від уміння керівника зацікавити студента науковою діяльністю; відсутність критеріїв та єдиної системи оцінювання ефективності самостійної роботи, неможливість отримати достовірну інформацію про рівень знань, умінь та навичок студентів; безвідповідальне ставлення студентів до виконання самостійної роботи; відсутність уніфікованої інформаційної бази про курси дистанційного навчання в університетах; фінансові труднощі впровадження дистанційного навчання та інформаційних освітніх технологій тощо.*

***Ключові слова:** самоосвітня компетентність, досвід, майбутні вчителі англійської мови, форми, методи, труднощі, Велика Британія.*

**Viktoriia PEREVOZNIUK,**  
*orcid.org/0000-0001-9225-3459*

*Senior Lecturer of Philology and Publishing Department  
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University  
(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) work.ukr20@gmail.com*

## EXPERIENCE IN FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE ENGLISH TEACHERS IN GREAT BRITAIN

*This article depicts the experience in formation of self-educational competence of future English teachers in Great Britain. The essence of teacher's self-educational competence has been defined. It is teacher's ability to carry out self-educational activity and learn life-long, which means person's need in self-development and readiness to satisfy his cognitive needs by mastering knowledge, skills, abilities and a system of values in certain sphere. It is shown in the ability to organize self-educational activities, control the process of development and correct it according to the needs and tasks in order to achieve the high level of professional skills and personal development. The forms and methods of development of future English teachers' self-educational competence in higher educational institutions in Great Britain have been characterized. They are creation of individual educational trajectory, compilation of portfolio, students' independent work, implementation of research projects in the chosen specialty under the guidance of a scientific advisor (writing articles, scientific essays, making reports, graduation work), seminars, active methods (business games and role-playing games, case-method, problem-search methods, discussions and disputes, trainings), consultations, reflection during class, reflective practice. The difficulties which arise in the process of formation of future English teachers' self-educational competence in Great Britain have been revealed. They are: giving students excessive independence in taking subjects, dependence of success of research work on scientific advisor's ability to make students interested in scientific activity; lack of developed criteria and a unified system for evaluating the effectiveness of independent work, inability to obtain accurate information about the level of students' knowledge, skills and abilities, students' irresponsible attitude to performing independent work, lack of a unified information base about distance learning courses in universities, financial difficulties in implementing distance learning and informational educational technologies etc.*

***Key words:** self-educational competence, experience, future English teachers, forms, methods, difficulties, Great Britain.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку освіти до особистості вчителя висуваються великі вимоги: він має володіти широким світоглядом, глибокими знаннями, різноманітними вміннями та здібностями стосовно освітньої діяльності, бути творчою, комунікабельною, соціально активною особистістю тощо. Це має бути людина, відкрита до постійного навчання й самовдосконалення, здатна змінюватися відповідно до вимог педагогічної праці й суспільства у цілому. З огляду на це, набуває особливої значущості проблема формування самоосвітньої компетентності вчителя, адже саме від готовності й умінь вчитися впродовж життя залежить його подальше професійне зростання.

Важливо зазначити, що в системі вищої освіти Великої Британії робиться акцент на формування активної, вільної, гуманістично спрямованої особистості, яка прагне до самовираження. Саме тому одним із завдань базової підготовки майбутніх учителів є організація гуманістичного освітнього процесу, що сприяє саморозвитку особистості, а вивчення мови розглядається як важливий досвід, що забезпечує самореалізацію (Кузнєцова, 2002: 128). Функцією педагогів, своєю чергою, є сприяння успішному навчанню з поступовою орієнтацією студентів на самостійне учіння, за якого освіта стає постійним процесом, що триває впродовж життя. Тому цікавим і корисним є вивчення досвіду формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії у процесі їхньої базової підготовки.

**Аналіз досліджень.** Слід відзначити, що певні питання підготовки майбутніх учителів у Великій Британії та формування їхньої компетентності були предметом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Так, історичні аспекти мовної підготовки вчителя Великої Британії досліджувалися О. Кузнєцовою, Ю. Новіковою. Особливості здійснення професійної підготовки майбутніх учителів мов у Великій Британії розкрито в роботах В. Базуріної, І. Задорожної, І. Козаченко, В. Кудіної, І. Самойлюкевич, А. Соколової, J. Coleman. Форми і методи навчання студентів – майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії висвітлено в дослідженнях І. Козубовської, І. Попович, Н. Рокосови, R. Darabi, A. Moeller, A. McNutty. Питання формування самоосвітньої компетентності студентів у процесі навчання в закладах вищої освіти Великої Британії розкрито у працях Є. Танько, Ю. Чіміріс, О. Чубукіної, T. Ghaye, K. Ghaye, K. Zeichner. Окрім того, низкою вчених (Ch. Day, M. Hunter) досліджуються

питання мотивації студентів та їхнього професійного зростання.

Утім, проблема форм і методів формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії не стала предметом цілісного дослідження, що й зумовило цей науковий пошук.

**Мета статті** – розкрити форми та методи формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у процесі базової підготовки у Великій Британії.

**Виклад основного матеріалу.** Самоосвітня компетентність учителя як його здатність здійснювати самоосвітню діяльність і навчатися впродовж життя передбачає потребу особистості в саморозвитку та її готовність задовольняти власні пізнавальні потреби шляхом оволодіння знаннями, вміннями, навичками і системою цінностей у певній галузі. Самоосвітня компетентність характеризується вмінням організувати самоосвітню діяльність, контролювати процес свого розвитку та корегувати його відповідно до потреб і висунутих завдань із метою досягнення вищого рівня професійної майстерності й особистісного розвитку.

Слід зазначити, що професійні стандарти, які визначають підготовку майбутніх учителів у Великій Британії (Professional Standards, 2007; Teachers' Standards, 2011), включають розділ, присвячений професійному зростанню вчителя, де особливе значення надається формуванню таких умінь та здібностей, як: аналіз та вдосконалення власної педагогічної діяльності, самостійне визначення цілей і напрямів подальшого зростання та самовдосконалення; критичне, творче та конструктивне ставлення до інновацій і готовність упроваджувати найкорисніші з них у власну практику роботи з дітьми (Professional Standards, 2007).

Із метою формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії застосовуються такі організаційні форми та методи навчання:

– створення індивідуальної освітньої траєкторії, що сприяє усвідомленому керуванню самоосвітньою діяльністю, визначенню особистісних і професійних потреб, поліпшенню стосунків з оточенням, здійсненню рефлексії власного навчання (Day, 1994). Це передбачає планування студентами власної освітньої діяльності та забезпечення їх навчальними матеріалами: програмою навчання зі змістом матеріалу; підручниками та робочими зошитами; друкованими матеріалами (таблицями, ілюстраціями, схемами); програмним забезпеченням,

відеозаписами й аудіозаписами; матеріалами для самоперевірки здобутих знань та самооцінювання; навчальним планом курсу з датами початку й закінчення вивчення компонентів курсу, термінами здачі домашніх завдань, консультацій та іспитів тощо (Козаченко, 2015). Викладачі допомагають студентам планувати їхню діяльність, розробляють практичні завдання, консультують та координують їхню роботу (Козаченко, 2015; Новикова, 2014; Самойлюкевич, 2007; Соколова, 2009; Supporting Teacher, 2013);

– складання портфоліо – зібрання навчальних матеріалів, що дає змогу зафіксувати й самостійно проаналізувати свої досягнення і труднощі під час вивчення мови, розвинути рефлексивну діяльність студентів, формувати і підтримувати їхню мотивацію і готовність до свідомої цілеспрямованої самоосвіти (Козаченко, 2015; Day, 1994; Moeller, McNutty, 2006). Використовують такі види портфоліо: *administrative language portfolio* (мовне портфоліо, що є інструментом демонстрації результату оволодіння англійською мовою); *feedback language portfolio* (мовне портфоліо, що виступає як інструмент зворотного зв'язку); *comprehensive language portfolio* (багатоцільове мовне портфоліо, яке відображає різні завдання в оволодінні мовою); *language learning portfolio* (мовне портфоліо, що є інструментом автономного вивчення мови); *assessment language portfolio* (мовне портфоліо, що використовується як аркуш самоосвіти, де студенти самостійно вибирають тематику чи спрямування, за яким бажають формувати знання мови).

Мовне портфоліо може містити різноманітну інформацію (біографії відомих людей, музичні вподобання, кулінарні рецепти, улюблені книги, сучасні пісні, описи різних країн світу тощо – усе, що здатне цікавити студента). Портфоліо містить також аркуш власних результатів, де фіксуються особисті досягнення студента з мовленнєвої діяльності, визначається його рівень оволодіння мовою. Це допомагає здійснювати самооцінку знань та вмінь студента, стимулює його саморозвиток (Задорожна, 2002);

– самостійна робота студентів. У Великій Британії самостійна робота у закладах вищої освіти – вдало спланований процес, що відбувається під керівництвом викладачів, забезпечується методично й індивідуалізується відповідно до підготовки і здібностей студентів (Кузнецова, 2002; Новикова, 2014). Це робиться з метою навчити студентів самостійно здобувати знання і застосовувати їх для розв'язання професійних завдань (Новикова, 2014; Самойлюкевич, 2007). Основні

завдання викладачів полягають у тому, щоб розробити завдання із навчальної дисциплін, забезпечити реалізацію індивідуально-орієнтованого підходу під час розроблення завдань, створювати позитивну емоційну атмосферу на заняттях, надавати допомогу студентам з урахуванням ступеня складності завдань та їхніх індивідуальних особливостей, здійснювати контроль успішності виконання самостійної роботи. Саме за таких умов можливими є перехід від управління самостійною роботою студентів до самоуправління, набуття ними досвіду самостійної творчої діяльності (Чіміріс та ін., 2017).

У системі базової підготовки вчителів самостійна робота займає майже 60% від навчального часу (Соколова, 2009). У закладах вищої освіти Великої Британії використовують різні методи аудиторної та позааудиторної самостійної роботи. Зокрема, аудиторна самостійна робота (розв'язання ситуативних і проблемних завдань, конспектування лекцій, рольові ігри тощо) носить навчальний характер і є підготовкою до позааудиторної самостійної роботи, яка вирізняється науково-практичною спрямованістю (Новикова, 2014). Основними видами самостійної роботи є опрацювання наукових джерел у бібліотеках, виконання навчально-творчих завдань, робота у групах над практичними проектами, розроблення навчальних матеріалів, навчально-дослідна робота (підготовка оглядів літератури, рефератів, виконання контрольних завдань тощо) (Базуріна, 2006; Козаченко, 2015; Кудіна, 2011; Darabi, 2006).

Роль викладача в організації самостійної роботи студентів полягає у формуванні суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітньому процесі, реалізації індивідуально-орієнтованого підходу, налагодженні зворотного зв'язку;

– виконання дослідницьких проектів із вибраної спеціальності під керівництвом наукового керівника (Базуріна, 2006: 217). Це передбачає написання статей, доповідей, наукових есе, дипломної роботи тощо (Новикова, 2014). Важливо відзначити, що дослідницька діяльність майбутніх учителів включає їхню готовність до професійної самоосвіти (Козубовська та ін., 2019; Кудіна, 2011; Supporting Teacher, 2013; Zeichner, 2007).

Однак у британських університетах немає єдності в підходах до організації науково-дослідної діяльності студентів (Новикова, 2014). Зокрема, у Кембриджі лише на третьому курсі навчання набуває дослідницький характер: студенти вчать методологію досліджень в освітній галузі (*Research and Investigation in Education*)

і пишуть теоретичну дипломну роботу за профілем. В університеті Йорку науково-дослідна робота студентів розпочинається з першого курсу з вивчення модуля «Основи навчально-дослідної роботи» (Skills for Studying), потім продовжується на другому курсі під час опанування теоретичного модуля «Методологія педагогічних досліджень» (Educational Research Methods) і завершується на третьому курсі написанням дипломної роботи практичного характеру (University of York, 2013). Важливо відзначити, що в усіх закладах вищої освіти дипломна робота є повноцінним модулем на 30–40 кредитів і передбачає проведення індивідуальних консультацій із керівником, самостійну роботу студентів, організацію лекцій і семінарських (групових) занять із досліджуваної проблеми. Така організація науково-дослідної роботи забезпечує єдність вимог до дипломних робіт студентів та дає змогу сконцентруватися на їхньому змісті (Новикова, 2014);

– семінари, присвячені детальному вивченню актуальних і складних проблем навчальної дисципліни. Семінари зазвичай мають проблемний характер і проходять у формі групових дискусій. Семінари формують у майбутніх учителів навички та вміння самостійно шукати й аналізувати інформацію, аргументовано відстоювати власну думку та робити висновки, а також формують здатність приймати оптимальні рішення, розвивають культуру наукового мислення (Базуріна, 2006; Новикова, 2014);

– активні методи навчання, а саме: ділові й рольові ігри, «кейс-метод» (розв'язання ситуаційних завдань), проблемно-пошукові методи, групові і масові дискусії та диспути, тренінги тощо. Вони дають змогу розвивати мислення майбутніх учителів англійської мови, їхні уміння та навички взаємодіяти із соціумом, допомагають студентам самостійно здобувати нові знання, творчо застосовувати їх у нових ситуаціях, які відтворюють професійну діяльність педагога, а згодом – у власній роботі (Козубовська та ін., 2019; Новикова, 2014);

– консультації провідних викладачів закладів вищої освіти і більш досвідчених педагогів (Кудіна, 2011);

– рефлексія під час занять (Козубовська та ін., 2019) та рефлексивна практика – самоаналіз здійсненої практичної діяльності задля фіксації її результатів, аналізу та підвищення її ефективності в подальшому. Вона супроводжує весь процес підготовки майбутнього вчителя, сприяє розвитку навичок критичного мислення та залучає студентів до професійно-орієнтованої діяльності.

Рефлексія реалізується здебільшого як письмовий аналіз власної діяльності (у формі портфоліо, рефлексивного щоденника педагогічної практики, навчального блогу, форуму тощо) або рефлексивний діалог із тьютором (Новикова, 2014; Ghaye T., Ghaye K., 1998).

Незважаючи на схожість організаційних форм і методів розвитку самоосвітньої компетентності, способи їх реалізації відрізняються один від одного, оскільки методи навчання предметно специфічні й їх вибір залежить від профільних навчальних предметів та вибраної моделі професійної підготовки студента (Новикова, 2014).

Підсумовуючи виокремлені форми та методи розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови, важливо відзначити, що у Великій Британії спостерігається збільшення частки самостійної роботи студентів (так, частина університетів має серединні канікули (до восьми тижнів) як час для самостійного навчання) (Козаченко, 2015). Університетська підготовка визнана як така, що формує у студентів навички самостійного здобуття знань й активної роботи з інформаційними технологіями та сприяє розвитку пізнавальних процесів (Coleman, 1997).

Особливе значення для формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя мають дистанційне навчання і підготовка до інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, адже це забезпечує розвиток навичок самоосвітньої діяльності особистості (Самойлюквич, 2007).

Водночас проведений науковий пошук (Козубовська та ін., 2019; Чіміріс та ін., 2017; Hunter, 2001) дав змогу виокремити певні труднощі у застосуванні форм і методів розвитку самоосвітньої компетентності у процесі базової підготовки майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії, зокрема: необґрунтований обсяг часу, що виділений для самостійної роботи студентів; надання студентам надмірної самостійності під час вибору навчальних дисциплін, що певною мірою «розмиває» структуру навчальної програми на магістерському рівні; відсутність діагностики рівня підготовленості студентів до здійснення самостійної роботи; значна залежність успішності навчально-дослідної роботи від вміння наукового керівника зацікавити студента науковою діяльністю; перебільшення ролі самостійної роботи, що призводить до труднощів в оцінюванні навчальних результатів, неможливості отримати достовірну інформацію про фактичний рівень знань, умінь та навичок студентів; відсутність розроблених критеріїв та єдиної системи оцінювання ефективності самостійної роботи студентів, що

призводить до довільного опанування ними інформації; не завжди відповідальне ставлення студентів до виконання самостійної роботи; відсутність у Великій Британії уніфікованої інформаційної бази про курси дистанційного навчання в університетах, що надавала б студентам повну інформацію про різні дистанційні курси; фінансові труднощі впровадження дистанційного навчання та інформаційних освітніх технологій тощо.

**Висновки.** Отже, принципи і національні стандарти підготовки британських учителів англійської мови роблять акцент на ранню професіоналізацію, прикладні професійні дисципліни та формування «рефлекуючого вчителя-практика». Використання нових освітніх технологій, форм і методів навчання (створення індивідуальної

освітньої траєкторії, складання портфоліо, самостійна робота студентів, виконання дослідницьких проєктів, семінари, консультації, активні методи навчання, рефлексія) дає можливість формувати у майбутніх учителів прагнення та навички самоосвітньої діяльності, моделювати соціальний і предметний зміст майбутньої професійної діяльності та створює у студентів повне уявлення про творчий характер педагогічної професії.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу її подальшого розроблення вбачаємо у висвітленні особливостей використання різних видів навчання та освітніх технологій у підготовці майбутнього вчителя англійської мови у Великій Британії для формування його самоосвітньої компетентності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2006. 235 с.
2. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2002. 20 с.
3. Козаченко І. В. Інноваційні технології в системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії та Україні (порівняльний аналіз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2015. 219 с.
4. Козубовська І., Попович І., Рокосовик Н. Зміст, форми і методи підготовки педагогічних кадрів до науково-дослідницької діяльності у Великій Британії : методичні рекомендації. Ужгород : Ужгородський національний університет, 2019. 32 с.
5. Кудіна В. В. Моделі професійної підготовки вчителів у різних країнах: зіставний аналіз. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2011. Вип. 44. С. 19–23.
6. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст. : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2002. 494 с.
7. Новикова Ю. Б. Практико-орієнтований підхід к професіональній підготовці британського учителя (кінець ХХ – початок ХХІ в.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Московський державний педагогічний університет ім. М. М. Щоломова. Москва, 2014. 208 с.
8. Самойлюкевич І. В. Професійний портрет сучасного вчителя іноземних мов у Великій Британії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. Вип. 33. С. 40–44.
9. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 2009. 20 с.
10. Чіміріс Ю. В., Танько Є. В., Чубукіна О. В. Тенденції розвитку організації самостійної роботи студентів в університетах Великої Британії. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання»*. 2017. Вип. 37(3). Том І(21). С. 314–326.
11. Coleman J. A. *University Courses for Non-specialists* / ed. by E. Hawkins. London : CILT, 1997. P. 71–78.
12. Darabi R. Basic Writing and Learning Communities. *Journal of Basic Writing*. 2006. № 25(1). P. 53–72.
13. Day Ch. Personal Development Planning: a Different Kind of Competency. *British Journal of In-Service Education*. 1994. Vol. 20. № 3. P. 287–302.
14. Ghaye T., Ghaye K. *Teaching and Learning through Reflective Practice*. London : Routledge, 1998. 148 p.
15. Hunter M. Raising Learner's Motivation. *Effective Teaching at High School and University*. Boston : Allyn and Bacon, 2001. 231 p.
16. Moeller A. K., McNutty A. WebQuests, Teacher Preparation and Language Learning: Theory into Practice. *Responding to a New Vision for Teacher Development: 2006 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* / eds. D. McAlpine and S. Dhonau. Eau Claire, WI : Crown Prints, 2006. P. 63–75.
17. Professional Standards for Teachers. Qualified Teacher Status. London : TTA, 2007. 14 p.
18. Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. 2013. 59 p. URL : [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf) (дата звернення: 03.12.2019).
19. Teachers' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies. London : Department for Education, 2011. 15 p.
20. University of York. Department of Education. 2013. URL : <http://www.york.ac.uk/education/> (дата звернення: 03.04.2020).

21. Zeichner K. Accumulating Knowledge Across Self-Studies in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 2007. Vol. 58. Issue 1. P. 36–46.

#### REFERENCES

1. Bazurina V. M. Profesiyna pidhotovka maibutnih vchyteliv inozemnyh mov u Velykiy Brytanii [The professional future foreign languages teachers' training in Great Britain] : PhD thesis : 13.00.01 / Zhytomyr Ivan Franko State University. Zhytomyr, 2006. 235 p. [in Ukrainian].
2. Zadorozhna I. P. Osoblyvosti metodychnoi pidhotovky vchyteliv angliyskoi movy u Velykiy Btytanii [Peculiarities of methodical training of English language teachers in great Britain] : Extended abstract of PhD thesis : 13.00.04. Ternopil, 2002. 20 p. [in Ukrainian].
3. Kozachenko I. V. Innovatsiyni tehnologii v systemi pidhotovky maibutnih uchyteliv inozemnyh mov u Velykiy Brytanii ta Ukraini (porivnialnyi analiz) [Innovation technologies in the training system of teachers foreign languages in Great Britain and Ukraine (comparative analysis)] : PhD thesis : 13.00.04 / State Higher Educational Institution "Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda". Pereyaslav-Khmelnytsky, 2015. 219 p. [in Ukrainian].
4. Kozubovska I., Popovych I., Rokosovyk N. Zmist, formy i metody pidhotovky pedahohichnyh kadriv do naukovodoslidnytskoi diyalnosti u Velykiy Brytanii [Content, forms and methods of training pedagogical staff for research activities in Great Britain] : methodical recommendations. Uzhhorod: Uzhhorod National University, 2019. 32 p. [in Ukrainian].
5. Kudina V. V. Modeli profesiynoi pidhotovky vchyteliv u riznyh krainah: zistavnyi analiz [Models of professional training of teachers in different countries: comparative analysis]. Theoretical questions of culture, education and upbringing. Kyiv : Kyiv National Linguistic University, 2011. Issue. 44. pp. 19-23. [in Ukrainian].
6. Kuznetsova O. Yu. Rozvytok movnoi osvity u serednih i vyshchih navchalnyh zakladah Velykoi Brytanii dryhoi polovyny XX st. [Language Education Development in Secondary Schools and Higher Educational Establishments of Great Britain in the Second Half of the XXth Century]: Doctor's Thesis : 13.00.01 / Kharkiv State Pedagogical University named after H. S. Skovoroda. Kharkiv, 2002. 494 p. [in Ukrainian].
7. Novikova Yu. B. Praktiko-orientirovanyi podhod k professionalnoi podgotovke britanskogo uchitelia (konets XX – nachalo XXI v.v.) [Practice-oriented approach to professional training of British teacher (the end of the 20th century – the beginning of the 21st century)]: PhD thesis: 13.00.01 / Institution of Higher Professional Education "Moscow State Regional Social and Humanitarian Institute". Moscow, 2014. 208 p. [in Russian].
8. Samoilyukevych I. V. Profesiynyi portret suchasnoho vchytelia inozemnoi movy u Velykiy Brytanii [The professional portrait of the contemporary foreign language teacher of Great Britain]. Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University, 2007. Issue. 33. pp. 40-44. [in Ukrainian].
9. Sokolova A. V. Profesiyna pidhotovka vchytelia u systemi pedahohichnoi osvity Anglii i Shotlandii [Teacher professional training in the education systems of England and Scotland] : Extended abstract of PhD thesis : 13.00.01. Odesa, 2009. 20 c. [in Ukrainian].
10. Chimiris Yu. V, Tanko Ye. V., Chubukina O. V. Tendentsii rozvytku organizatsii samostiyanoi roboty studentiv v universytetah Velykoi Brytanii [Tendencies of development of organization of students' independent work in universities of Great Britain]. Humanitarian Bulletin State Higher Educational Institution "Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda". Kyiv : Gnosis, 2017. Issue 37(3), T. I(21): Thematic Issue "International Chelpanivski psychological-pedagogical reading". pp. 314-326. [in Ukrainian]
11. Coleman J. A. University Courses for Non-specialists / Ed. by E. Hawkins. London: CILT, 1997. P.71–78.
12. Darabi R. Basic Writing and Learning Communities. *Journal of Basic Writing*. 2006. № 25 (1). P. 53–72.
13. Day Ch. Personal Development Planning: a Different Kind of Competency. *British Journal of In-Service Education*. 1994. Vol. 20. № 3. P. 287-302.
14. Ghaye T., Ghaye K. Teaching and Learning through Reflective Practice. London: Routledge, 1998. 148 p.
15. Hunter M. Raising Learner's Motivation. *Effective Teaching at High School and University*. Boston: Alyn and Bacon. 2001. 231 p.
16. Moeller A. K., McNutty A. WebQuests, Teacher Preparation and Language Learning: Theory into Practice. *Responding to a New Vision for Teacher Development: 2006 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* / Eds. D. McAlpine and S. Dhonau. Eau Claire, WI: Crown Prints, 2006. P. 63-75.
17. Professional Standards for Teachers. Qualified Teacher Status. London : TTA, 2007. 14 p.
18. Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. 2013. 59 p. URL : [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf) (date of application: 03.12.2019).
19. Teachers' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies. London : Department for Education, 2011. 15 p.
20. University of York. Department of Education. 2013. URL : <http://www.york.ac.uk/education/> (date of application: 03.04.2020).
21. Zeichner K. Accumulating Knowledge Across Self-Studies in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 2007. Vol. 58. Issue 1. P. 36-46.