

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

ЛЕВРІНЦ МАРІАННА ІВАНІВНА

УДК: 37.013:811.111(73)(043.5)

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
В УНІВЕРСИТЕТАХ США**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

**Автореферат
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук**

Леврінц М.

Хмельницький – 2020

Дисертація є рукописом.

Роботу виконано в Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракоці II, Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України **КУЗЬМІНСЬКИЙ Анатолій Іванович**, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор **АМЕЛІНА Світлана Миколаївна**, Національний університет біоресурсів та природокористування України, професор кафедри іноземної філології та перекладу;

доктор педагогічних наук, професор **МУКАН Наталія Василівна**, Національний університет «Львівська політехніка», професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти;

доктор педагогічних наук, доцент **СКИБА Катерина Миколаївна**, Хмельницький національний університет, професор кафедри германської філології та перекладознавства.

Захист відбудеться 9 жовтня 2020 року о 10⁰⁰ год. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 70.052.05 в Хмельницькому національному університеті, за адресою: зал засідань, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, 29016.

Із дисертацією можна ознайомитися на сайті <https://www.khnu.km.ua> та в науковій бібліотеці Хмельницького національного університету, за адресою: вул. Кам'янецька, 110/1, м. Хмельницький, 29016.

Автореферат розіслано 8 вересня 2020 року.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



І. В. Андрощук

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Обґрунтування вибору теми дослідження. У ході модернізації національної системи освіти в Україні постала об'єктивна необхідність дослідження різносторонніх освітологічних явищ і проблем. Віднаходження адекватних механізмів оновлення освітньої галузі, її інтеграції зі світовими стандартами якості інтенсифікується компаративними студіями. Критичний аналіз зарубіжних освітніх систем, виокремлення елементів досвіду загальнолюдського значення, які можливо імплементувати в умовах конкретного національного ґрунту, становить потенційний ресурс удосконалення української освітньої галузі.

Потреба в оновленні освітньої сфери України детермінується недостатньою відповідністю її сучасного стану швидкоплинним запитам суспільства; сплеском білінгвізму, міжкультурної комунікації, медіатором якої є вчитель іноземних мов (ІМ), а її інструментом – іншомовна комунікативна компетентність; лінгвальними глобалізаційними явищами; попитом ринку праці, який не завжди враховується в системі підготовки фахівців; відставанням від світових освітніх тенденцій; зростанням потреби у фахівцях для галузі іншомовної освіти; тотальною інформатизацією всіх сфер життєдіяльності суспільства і неготовністю вчителів ІМ організувати навчальний процес з опорою на інформаційні технології; низьким рівнем сформованості компетентності вчителів щодо запровадження інтегрованих підходів у іншомовний освітній процес; відставанням дидактичних підходів від виголошених засад особистісно-орієнтованих і компетентісно-базованих освітніх парадигм; повільним запровадженням результатів наукових досліджень в освітню практику; визнанням англійської мови як ключової компетентності та інструменту міжкультурної комунікації; недосконалістю системи підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників і т. і. Запуск ключової реформи МОН України «Нова українська школа» вимагає системної трансформації освітньої галузі, зокрема вдосконалення системи підготовки вчителів ІМ, здатних якісно розвивати іншомовну комунікативну компетентність учнів, що сприяє їхній подальшій адаптації до викликів глобалізованої та мультилінгвальної дійсності, як запоруки конкурентноспроможності на світовому ринку праці.

Вибір досвіду професійної підготовки вчителів ІМ у США для компаративного вивчення є логічно об'єктивованим з низки причин: а) професійна підготовка вчителів ІМ у США відображає загальносвітові тенденції і надбання педагогічної освіти, варті екстраполяції на вітчизняну систему вищої освіти; б) етногенеза американської нації, особливий лінгвальний склад населення країни, де приблизно 4,6 мільйона становлять учні, для яких англійська не є мовою домівки, відтак перед освітянами постала необхідність удосконалення підходів до навчання іноземних мов; в) теоретико-практичний доробок галузі іншомовної педагогічної освіти дисемінується організаціями зі світовим іменем (ACTFL, TESOL, MLA, LSA); г) у розумінні науковців країни освіта – це капітал, який варто примножувати, гарантія соціально-економічного добробуту, політичної захищеності, а іншомовна освіта – передумова рівноправного доступу її громадян до міжнародного ринку праці.

Стратегічними нормативними документами, які окреслюють пріоритети розвитку системи підготовки вчителів ІМ в Україні є «Концептуальні засади розвитку

педагогічної освіти України та її інтеграції у Європейський освітній простір» (2004), згідно з якими іншомовна освіта визнається ключовою у забезпеченні сталого поступу держави на міжнародній науковій, економічній, інформаційній, культурній арені, закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), «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), «Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 014 Середня освіта, предметна спеціалізація 014.02 Середня освіта (мова та література із зазначенням мови). Проєкт» (2016), «Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. Проєкт» (2019) та ін.

Методологічні підвалини дослідження представляють роботи за наступними напрямками: філософські засади вищої освіти (В. Андрущенко, Н. Батечко, Л. Виготський, І. Зязюн, В. Журавський, В. Кремень, С. Сисоєва, N. Chomsky, P. Freire, H. Giroux, K. Johnson, J. Kincheloe, A. Pennycook), проблема неперервної професійної освіти (Є. Барбіна, С. Гончаренко, В. Луговий, Н. Нічкало, В. Фрицюк); проблеми педагогічної освіти (Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, І. Козубовська, А. Кузьмінський, О. Пехота, В. Радул); професіоналізм учителя (Н. Гузій, М. Лещенко, І. Підласий); становлення майбутніх учителів (Н. Дем'яненко, В. Луговий, В. Майборода, Н. Протасова); теоретико-методологічні та методичні основи професійної підготовки вчителів ІМ (С. Амеліна, В. Безлюдна, О. Біпич, І. Задорожна, О. Казачінер, М. Князян, І. Костікова, Л. Морська, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський, В. Черниш, S. Borg, A. Burns, J. Crandall, T. Farrel, D. Freeman, D. Kaufman, J. Richards, R. Schulz, H. Widdowson, M. Wallace); порівняльно-педагогічні дослідження зарубіжного досвіду філологічної освіти (Н. Авшенюк, О. Голотюк, О. Зіноватна, Ю. Кіщенко, В. Корнієнко, К. Скиба, О. Чербан, Л. Черній). У контексті нашого дослідження особливий інтерес представляють праці, присвячені вивченню тенденцій професійної підготовки педагогів у США, доробок яких є досить вагомим: Н. Бідюк, М. Іконнікова, О. Коваленко, С. Кошманова, Н. Мукан, К. Рибачук, Р. Роман, І. Пентіна, О. Стойка, С. Федоренко, С. Шандрук та ін. Водночас, аналіз наукових і документальних джерел засвідчив, що професійна підготовка майбутніх учителів ІМ у США висвітлюється спорадично і не є предметом системного вивчення й узагальнення у вітчизняних розвідках.

Необхідність вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів ІМ у США зумовлюється низкою суперечностей, зв'язаних з особливостями функціонування системи підготовки вчителів ІМ в Україні, що потребують розв'язання, зокрема, між: інтенціями України інтегруватися у лінгвально глобалізований транснаціональний освітній простір і неготовністю вчителів ІМ до повноцінної реалізації функцій провідника міжкультурної комунікації у полікультурному контексті; необхідністю критичного аналізу зарубіжного досвіду іншомовної педагогічної освіти і недостатнім

рівнем його систематизації й узагальнення у вітчизняному науково-практичному доробку; необхідним високим рівнем мотивації майбутніх учителів ІМ до роботи з учнівським колективом; потребою удоцільнення змістового оформлення процесу підготовки вчителів ІМ і неадекватною реалізацією засад міждисциплінарності й професійної релевантності у комплектуванні змісту іншомовної педагогічної освіти; нагальністю модернізації дидактичних підходів до підготовки вчителів ІМ відповідно до напрацювань сучасної психолого-педагогічної й лінгводидактичної науки і відставанням практики вищої школи від темпів зростання наукового знання; потенційним ресурсом іншомовної педагогічної освіти США, що втілює світові стандарти якості підготовки вчителів ІМ і недостатнім рівнем вивченості й обґрунтування можливостей оптимізації вітчизняної системи професійної підготовки вчителів ІМ на основі екстраполяції досвіду цієї країни.

Отже, актуальність і соціальна значущість проблеми, недостатнє її розроблення у вітчизняній психолого-педагогічній і лінгвістичній науці, об'єктивна потреба у підвищенні ефективності професійної підготовки майбутніх учителів ІМ, а також необхідність розв'язання вищеозначених суперечностей зумовили вибір теми: *«Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах США»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація підготовлена згідно з тематичним планом наукових досліджень кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II з теми «Теоретико-методичні основи професійної підготовки вчителів-філологів». Тема роботи затверджена рішенням ученої ради Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (протокол № 6 від 14.12.2017) та узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 27.03.2018).

Мета дослідження полягає у виявленні теоретичних, дидактичних й організаційних особливостей професійної підготовки вчителів ІМ в університетах США й можливостей використання прогресивного досвіду досліджуваної країни у вітчизняній системі іншомовної педагогічної освіти.

Відповідно до поставленої мети сформульовано такі **завдання**:

- 1) з'ясувати стан дослідженості проблеми професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у психолого-педагогічних дослідженнях;
- 2) проаналізувати філософські та методологічні засади підготовки майбутніх учителів ІМ в університетах США;
- 3) окреслити вимоги до підготовки майбутніх учителів ІМ у США;
- 4) розкрити сутність фахової компетентності учителів ІМ й підходи до її формування в університетах США;
- 5) схарактеризувати систему професійної підготовки учителів ІМ у США;
- 6) дослідити особливості практичної підготовки вчителів ІМ в університетах США;
- 7) здійснити порівняльний аналіз особливостей підготовки майбутніх учителів ІМ у США і Україні;

8) окреслити перспективні напрями застосування прогресивних ідей досвіду професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у США в умовах реформування вітчизняної системи вищої освіти.

Об'єкт дослідження – система професійної підготовки майбутніх учителів ІМ в університетах США.

Предмет дослідження – теоретичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів ІМ в університетах США.

Концепція дослідження базована на положенні про те, що професійна підготовка вчителів ІМ в університетах США є системним, цілісним, інтерактивним освітнім явищем, націленим на формування компетентного педагогічного фахівця в галузі іншомовної освіти, здатного до розв'язання професійних завдань на основі узагальнення міждисциплінарних знань, реалізації множинних освітніх цілей у розрізі формування іншомовної комунікативної компетентності в інтегрованому підході, забезпечення культуропровідної функції, міжкультурної комунікації в умовах етнічної диверсифікованості й лінгвальної глобалізації. Технології комплектування й реалізації змісту програм підготовки вчителів ІМ в університетах США дають змогу формувати особистість педагогічного фахівця, що синтезує сформовану фахову компетентність, особливу мовну підструктуру особистості, загальну ерудованість, спрямовану на фасилітацію іншомовної комунікативної діяльності, інноваційну професійну діяльність, неперервне професійне зростання. Професійна самореалізація вчителів ІМ забезпечується широким діапазоном освітніх можливостей, програм, спеціалізацій, заснованих згідно з принципами диверсифікованості, міждисциплінарності, неперервності, багаторівневості та ін.

Вивчення теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів ІМ у США вимагає реалізації наукового пошуку відповідно до методологічного, теоретичного і прогностично-практичного концептів.

Методологічний концепт презентує сукупність та взаємозв'язок наступних наукових підходів: системного, компаративного, особистісно-діяльнісного, акмеологічного, компетентнісного, прогностичного, міждисциплінарного; методологічних принципів педагогічного дослідження (об'єктивності, всебічності, сутнісного аналізу, єдності історичного і логічного, системності, цілісного вивчення педагогічного явища і процесів); закономірностей професійної та освітньої діяльності; світових тенденцій розвитку іншомовної педагогічної освіти; тенденцій лінгвальної глобалізації, полікультурності.

Теоретичний концепт дослідження полягає у розкритті концептуальних положень оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів ІМ в Україні, які покладені в основу формування фахової компетентності вчителів ІМ, урахувавши світові тенденції та провідні ідеї вищої освіти у США, з урахуванням специфіки й позитивного вітчизняного досвіду, а також передбачає розкриття понятійно-категоріального апарату дослідження. Професійна підготовка майбутніх учителів ІМ базується на філософських, психолого-педагогічних, соціокультурних, лінгводидактичних засадах, охоплюючи наукові підходи порівняльної педагогіки, епістемології постпозитивізму, антропології, емпіризму, холістичного підходу до освіти вчителя, соціокультурної парадигми, конструктивізму і соціального конструктивізму, критичної педагогіки, гуманізму, неопрагматизму.

Прогностично-практичний рівень дослідження передбачає вивчення підходів до професійної орієнтованості підготовки та формування фахової компетентності вчителів ІМ, компаративний аналіз систем професійної підготовки вчителів для галузі іншомовної освіти у США і Україні та обґрунтування шляхів осучаснення вітчизняної педагогічної освіти на основі адаптування елементів американського досвіду за умови врахування його національних особливостей.

Це дозволило здійснити системний і комплексний аналіз системи професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у США, яка становить структуроване, багаторівневе, взаємозв'язане ціле, охоплюючи наступну множину компонентів: методологічні й дидактичні підходи до підготовки майбутніх учителів ІМ, мету, принципи, пріоритети, характеристики, навчальні програми і плани, структуру, організацію, зміст, форми, методи, технології, теоретичні й практичні аспекти, стандарти й вимоги до якості професійної підготовки, моніторинг, входження в професію, розвиток педагогічної майстерності, неперервну освіту тощо.

Методологічна основа дослідження ґрунтується на загальнотеоретичних положеннях педагогіки і філософії щодо становлення особистості вчителя, неперервного професійного розвитку і самоосвіти особистості; положеннях філософії антропоцентризму в освіті; міждисциплінарному поєднанні сучасних філософських, соціологічних, культурологічних знань в освіті; загальних положеннях дидактики вищої школи й, зокрема, лінгводидактики, андрагогіки, професійного та особистісного становлення фахівців у галузі іншомовної освіти; акмеологічних принципів формування професіоналізму вчителя ІМ; положеннях порівняльної педагогіки щодо професійної підготовки вчителя ІМ на вітчизняних теренах із використанням елементів прогресивного досвіду іншомовної педагогічної освіти у США.

Теоретичну основу дослідження становлять концептуальні положення порівняльної педагогіки (Н. Авшенюк, Я. Бельмаз, Н. Бідюк, В. Вульфсон, Т. Кошманова, А. Кузьмінський, О. Локшина, Н. Мукан, Н. Ничкало, О. Опієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, С. Сисоєва та ін.), професійна підготовка вчителів (О. Дубасенюк, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, А. Кузьмінський, О. Пехота, Р. Радул, Т. Семенюк, Л. Хоружа, М. Cochran-Smith, L. Darling-Hammond, F. Korthagen та ін.), формування компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, включаючи іноземні мови (С. Амеліна, В. Безлюдна, О. Бігич, В. Баркасі, О. Казачінер, Л. Морська, М. Нечепоренко, С. Ніколаєва, О. Пехота, О. Трофименко, S. Borg, A. Burns, R. Farrel, D. Freeman, P. Garcia, E. Glisan, K. Johnson, D. Larsen-Freeman, G. Velez-Rendon та ін.), концептуальні положення дидактики вищої школи та методики викладання іноземних мов (О. Бігич, С. Ніколаєва, Л. Панова, О. Тарнопольський, С. Тезікова, D. Brown, M. Celce-Murcia, N. Chomsky, J. Crandall, Z. Dörnyei, S. Gass, J. Harmer, D. Kaufman, B. Kumaradivelu, D. Larsen-Freeman, P. Megyesi, D. Nunan, J. Richards, P. Ur, H. Widowson та ін.), концепція неперервної освіти (В. Александров, Б. Вульфсон, О. Гулай, Ю. Деркач, Н. Ничкало, О. Парашук, М. Солдатенко, Т. Ткач та ін.).

Розв'язанню визначених завдань і досягненню окресленої мети підпорядковане застосування комплексного підходу до вибору **методів дослідження**: *теоретичних* – аналіз, синтез зарубіжного й вітчизняного наукового доробку в галузях філософії, педагогіки, психології, лінгводидактики/методики викладання ІМ, нормативно-

правових, освітніх документів, що дозволяє глибше схарактеризувати засадничі положення дослідження; конкретизація, узагальнення, систематизація застосовуються з метою виділення базових понять дослідження та обґрунтування провідних підходів до формування фахової компетентності майбутніх учителів ІМ; системно-структурний аналіз – для вивчення структури й організаційних засад системи підготовки вчителів ІМ в університетах США; системно-функціональний аналіз – для здійснення аналізу функцій системи підготовки вчителів ІМ та ефективності її функціонування у контексті національних інтересів громадськості США; історичний аналіз – для вивчення онтологічних аспектів досліджуваної системи; компаративний аналіз – для зіставлення особливостей досвіду професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у США і Україні; метод наукової екстраполяції – для виявлення можливостей використання прогресивного досвіду США для вдосконалення іншомовної педагогічної освіти в Україні; *емпіричних* – тематичний аналіз і контент-аналіз застосовано для виявлення якісно-кількісних характеристик навчально-методичної джерельної бази (курукулумів програм підготовки вчителів ІМ американських ЗВО, навчальних програм курсів методики викладання ІМ, лінгводидактики, методології наукового дослідження, практичних курсів з іноземної мови, культури країн, мова яких вивчається, шкільної педагогічної практики), вивчення досвіду роботи, безпосереднє спостереження, бесіди зі студентами і викладачами ЗВО США та України.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* здійснено цілісний системний аналіз професійної підготовки вчителів ІМ в університетах США; обґрунтовано, що підготовка вчителів ІМ є підсистемою національної системи вищої освіти США, демонструючи властивості відкритості, динамічності, цілеспрямованості й гнучкості, які сприяють її когерентності і діалектичній взаємозв'язаності; схарактеризовано методологічні (теоретичні, філософські, епістемологічні) підвалини, які зумовили генезу і сучасний стан системи іншомовної педагогічної освіти, концептуальні положення, на які спирається функціонування й удосконалення означеної системи; проаналізовано організаційно-змістові і дидактичні умови професійної освіти вчителів ІМ (зміст курикулумів, профільних навчальних курсів, програм шкільної педагогічної практики, форми, методи і способи, поширені в освітньому процесі університетів США); виявлено сучасні тенденції функціонування системи іншомовної педагогічної освіти у США (стандартизація сфер іншомовної і педагогічної освіти; компетентісно-базована парадигма педагогічної освіти; орієнтація на забезпечення якості освітніх послуг, професійно-педагогічної діяльності і т.і.; імплементація системи звітності у педагогічній освіті і вимог до компетентності вчителів ІМ; підготовка вчителів ІМ інтегрованого типу, здатних до реалізації множинних освітніх цілей засобами ІМ; підготовка вчителів ІМ до забезпечення культуропровідної функції й фасилітації міжкультурної комунікації в умовах етнічного плюралізму; комплектування змісту освітніх програм на основі міждисциплінарності, рефлексивності, практичної зорієнтованості, фундаменталізації, емпіризму, персоналізації, тобто врахування індивідуальних особливостей і потреб педагогів; диверсифікованість форм здобуття вищої освіти й освітніх програм; вплив незалежних професійних об'єднань та ін.); здійснено компаративний аналіз систем професійної підготовки вчителів ІМ в

університетах США й України, виокремлено їхні спільні й відмінні риси; виділено теоретико-практичні засади оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів ІМ в Україні шляхом творчого переосмислення прогресивного досвіду досліджуваної країни на державному, інституційному й особистісному рівнях.

– *удосконалено* концептуальні теоретико-практичні аспекти галузі іншомовної педагогічної освіти, дидактичні підходи до формування компетентності вчителів ІМ, а також навчально-методичне забезпечення освітніх програм підготовки вчителів ІМ;

– *подальшого розвитку* набули теоретико-практичні положення іншомовної педагогічної освіти; дидактичні підходи до формування компетентності вчителів ІМ в університетах США, проблеми стандартизації професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що на підставі результатів вивчення теоретичних і методичних основ професійної підготовки майбутніх учителів ІМ в університетах США розроблено й упроваджено в освітній процес навчально-методичне забезпечення, а саме: навчально-методичний комплекс для дисципліни «Ефективність педагогічної діяльності вчителя іноземних мов» (навчальна програма дисципліни, силабус, навчальний посібник «Learning to Teach Effectively»), «Підготовка майбутніх учителів іноземних мов: компаративні студії» (навчальна програма дисципліни, навчальний посібник «Модернізація вітчизняної системи підготовки вчителів іноземних мов на основі прогресивних ідей американського досвіду»). Структуровано й оновлено зміст дисциплін «Основи наукового дослідження», «Методологія і організація наукових досліджень», «Лінгводидактика», «Методика викладання іноземних мов у вищій школі» (навчальні програми, силабуси, конспекти лекцій, методичні вказівки до семінарських занять і самостійних робіт, методичні вказівки до написання курсових та бакалаврських робіт «Guidelines for Year Paper and Thesis Writing») та ін. Матеріали дослідження можуть бути використані в освітньому процесі ЗВО, а також закладів післядипломної освіти під час викладання курсів педагогічної майстерності для вчителів ІМ, основ наукового дослідження, методики викладання іноземних мов, лінгводидактики, педагогіки, вибіркового навчальних курсів, спецкурсів, тренінгів, організації педагогічної практики, а також у дослідженнях теорії й методики професійної освіти, порівняльної педагогіки.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка № 110/1 0112 від 06.02.2020), Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 216/02-13 від 10.03.2020), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/22 від 13.03.2020), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-332 від 21.05.2020), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 797 від 06.02.2020), Хмельницького національного університету (довідка № 09 від 10.02.2020), Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ (довідка № 058/UA/2020 від 5.05.2020), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1-266/3 від 12.05.2020).

Особистий внесок здобувача. У монографії [2] автором проаналізовано методологічні засади підготовки вчителів ІМ у США, проблему підготовки майбутніх

учителів ІМ у психолого-педагогічних дослідженнях, розглянуто моделі іншомовної педагогічної освіти в США, стандарти й вимоги до підготовки вчителів ІМ у США. У статті [38] автором здійснено порівняльний аналіз систем підготовки вчителів ІМ в Україні й Угорщині. У праці [42] автором подано рекомендації на писання вступу до курсової і бакалаврської роботи, опрацювання джерельної бази, організації та проведення емпіричного дослідження студентами факультетів ІМ. Ідеї співавторів у роботі не використовувалися.

Апробація результатів дослідження здійснювалася за собою публікацій, участі у всеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференціях, методологічних семінарах, вебінарах, педагогічних читаннях та інших формах оприлюднення матеріалів дослідження, а саме у міжнародних науково-практичних конференціях «Сучасні напрями в навчанні іноземних мов та в прикладній лінгвістиці» (м. Берегове, 2014 р.), «Multiculturalism and Diversity in the 21st Century» (м. Берегове, 2018 р.), «Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця» (м. Суми, 2019 р.), «Програми і проекти в психології, педагогіці, освіті» (м. Одеса, 2020 р.), «Теоретичні та прикладні аспекти розвитку науки» (м. Київ, 2020 р.), «Наука, освіта, суспільство: інструменти і механізми сучасного інноваційного розвитку» (м. Київ, 2020 р.), «Perspective Scientific Trends 2020» (м. Бельці, Молдова, 2020 р.), «Labyrinths of Reality» (м. Монреаль, Канада, 2020 р.), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (м. Суми, 2020 р.), «Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві» (м. Київ, 2020), «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (м. Переяслав, 2020 р.), «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (м. Львів, 2020), «Традиції та нові наукові стратегії у Центральній та Східній Європі» (м. Київ, 2020). Додатково, автор дисертації взяла участь у програмі наукового стажування «Modern Teaching Methods and Innovative Technologies in Higher Education: European Experience and Global Trends» Університету Фінансів, Бізнесу й Підприємництва м. Софії, Болгарія (2019 р.). Матеріали й результати дослідження обговорено на засіданнях кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (2017–2020).

Матеріали кандидатської дисертації «Формування мотивації до професійної педагогічної діяльності майбутніх фахівців іноземних мов в Угорщині» (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти), захищеної у 2011 році, не використовувалися у тексті докторської дисертації.

Публікації. Основні положення й висновки на укового пошуку представлено у 42 публікаціях, у тому числі 2 монографіях, 2 навчальних посібниках, 23 статтях у фахових виданнях України та зарубіжних виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз даних, 15 публікаціях у збірниках наукових праць, матеріалах на уково-практичних конференціях та інших виданнях.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій українською, англійською мовами, вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (680 найменувань, із них 502 іноземними мовами, 25 додатків на 206 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 755 сторінок, з них 445 сторінок основного тексту. Роботу ілюструють 9 таблиць і 6 рисунків.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У вступі аргументовано актуальність і доцільність теми дослідження, визначено її зв'язок зі спорідненими дослідницькими напрямками, мету, об'єкт і предмет, завдання, подано опис методів наукового дослідження, викладено концепцію, методологічні й теоретичні основи, представлено наукову новизну, теоретичне і практичне значення одержаних результатів, особистий внесок здобувачки, відомості про стан апробації й упровадження результатів наукового пошуку, структуру й обсяг дисертації.

У першому розділі «**Теоретико-методологічні основи дослідження проблеми підготовки учителів іноземних мов у США**» висвітлено генезу проблеми професійної підготовки вчителів ІМ, стан її вивченості у вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях, узагальнено основні науково-емпіричні й теоретико-практичні напрацювання галузі; представлено аналіз теоретичних і філософських засад підготовки майбутніх учителів ІМ, закладених у методологічні підвалини педагогічної освіти США; з'ясовано чинні моделі підготовки вчителів ІМ; досліджено проблему стандартів і вимог до професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ в університетах США.

На підставі бібліографічного аналізу проблеми іншомовної педагогічної освіти виокремлено основні напрями, за якими організовано розвідки у вітчизняному науковому дискурсі, а саме: загальні теоретико-методологічні й методичні основи педагогічної освіти (О. Дубасенюк, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, А. Кузьмінський, В. Лозова, О. Пехота, Р. Радул, С. Сисоєва, Л. Хоружа), професійно-педагогічна освіта у вищих навчальних закладах (І. Богданова, Н. Дем'яненко, Н. Теличко, В. Фрицюк, О. Щербак), теоретико-методологічні та методичні основи професійної підготовки вчителів ІМ (С. Амеліна, В. Безлюдна, О. Біпич, І. Задорожна, М. Князян, І. Костікова, Л. Морська, С. Ніколаєва, Б. Тарнопольський, В. Черниш), формування професійної компетентності майбутніх учителів ІМ (І. Андрейкова, В. Баркасі, С. Івашнюва, А. Маслюк, Т. Несвірська, М. Сідун), формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів ІМ (О. Вовк, О. Волченко, Т. Коноваленко), організація самостійної роботи майбутніх учителів ІМ (С. Міхно, Н. Янгельська), професійна самореалізація вчителів ІМ (І. Лебедик), розвиток рефлексивного мислення вчителів ІМ (О. Трубіцина, А. Умінська), формування професійної культури майбутніх учителів ІМ (Я. Черньонков), формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів ІМ (Н. Добіжа), формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів ІМ (Т. Колодько), формування творчого мислення учителів ІМ (Р. Кравець), адаптація майбутніх учителів ІМ до професійної діяльності (Ю. Крецька), використання сучасних інформаційних технологій у підготовці майбутніх учителів ІМ (Р. Павлюк, О. Шестопад, А. Маслюк, В. Яблокова), вивчення прогресивного зарубіжного досвіду, зокрема системи вищої педагогічної освіти США (В. Корнієнко, Т. Кошманова, Н. Муқан, О. Стойка, А. Чичук, С. Шандрук) й підготовки фахівців філологічного спрямування в університетах США (Н. Бідюк, М. Іконнікова, М. Кокор, І. Пасинкова, К. Скиба, Л. Черній). У зарубіжному освітньому дискурсі проблеми іншомовної педагогічної освіти студіюються у трьох напрямках, серед яких виділяють підготовку

вчителів ІМ, підготовку вчителів англійської як другої/іноземної мови та підготовку вчителів для білінгвальної освіти. На підставі аналізу літературних джерел виокремлено кілька класів проблем, які плідно розробляються зарубіжними й американськими науковцями: проблема пізнання/когніції учителя ІМ (S. Borg, K. Johnson, D. Woods), індивідуальність учителя ІМ (M. Clarke, J. Crandall, M. Christison) професійні знання вчителя ІМ (A. Burns, B. Johnston, S. Irujo, D. Freeman, J. Richards, L. Schulman), розвиток рефлексії вчителів ІМ (F. Bailey, T. Farrell, M. Wallace), педагогічне дослідження та дослідження дією в іншомовній педагогічній освіті (J. Barton, S. Borg, A. Burns, M. Cochran-Smith, A. Edwards, S. Lytle), професіоналізм учителів ІМ (M. Blaber, L. Tobash, D. Freeman, C. Leung), учіння вчителя (D. Britzman, K. Johnson, M. Wideen, J. Zahoric) та ін.

Досліджено методологічні засади іншомовної педагогічної освіти у США, а саме філософські, епістемологічні, педагогічні, лінгводидактичні, психологічні, соціологічні теорії і концепції. Становлення сучасної парадигми педагогічної освіти США відбувається у ключі проліферації методологічно-філософського галузевого поля, плюралістичної, мінливої світоглядної картини і суспільної дійсності, гносеологічної поліваріантності, орієнтації на соціокультурний контекст, антропоцентризм. Нова освітня парадигма характеризується відмовою від ідеї прямолінійності у розбудові наукового знання на користь переосмислення статусу особистості у процесі перетворення знаннєвої бази, навколишньої дійсності, освітнього середовища і соціокультурних обставин. Релевантними концептуальними напрямками, що визначають американську парадигму іншомовної педагогічної освіти є гуманізм (формування цілісної особистості) (A. Maslow, G. Koopman, B. Joyce, C. Scott, C. Patterson, W. Purkey) і неопрагматизм (самоствердження, самовираження особистості, індивідуалізм в освіті) (A. Combs, K. Rodgers, K. Scott), конструктивізм і соціалконструктивізм (конструювання особистістю наукової картини світу під впливом й у взаємодії із соціокультурним оточенням) (J. Brooks, J. Dangel, L. Evans, W. Herman, D. Kaufman, V. Richardson), постмодернізм (відмова від диктату й догматизму теорій, підходів в освіті) і критична педагогіка (рух за соціальну справедливість і свободу, усвідомлення соціальних протиріч) (H. Giroux, M. Hawkins, B. Norton, J. Lantolf, J. Kincheloe, A. Pennycook).

Теоретичне підґрунтя системи підготовки вчителів ІМ у США становлять симбіотичні наукові підходи (культурологічний, системний, міждисциплінарний, компетентнісний, антропоцентричний, амбівалентний, акмеологічний, аксіологічний, емпіричний) й освітні принципи (автономії або свободи вибору в освіті, взаємозв'язку між теорією і практикою, створення умов особистісної самореалізації, врахування індивідуальних потреб й інтересів, толерантності до індивідуальних відмінностей, культурної неупередженості, гуманізації, міждисциплінарності, самокерованості у навчанні, неперервності, діалогічної взаємодії, колаборації, прагматизму).

Траєкторія розвитку системи професійної підготовки вчителів ІМ у США визначається сукупністю зовнішніх і внутрішньогалузевих впливів. До кластера безпосередніх чинників належать загальнонаукові і вузькоспеціальні тенденції, які утворюють методологічні підвалини галузі, зокрема філософсько-епістемологічні концепції, теоретичні положення предметних галузей загальної і прикладної лінгвістики, лінгводидактики, педагогіки, психології та інших суміжних наук. На

підставі узагальнення наукових розвідок дослідників США виявлено, що ключовими епістемологічними засадами освітньої філософії США, включаючи підготовку вчителів ІМ, є парадигми позитивізму й постпозитивізму, інтерпретивізму, критицизму, у призмі яких розвинулись концепції біхевіоризму, когнітивізму, гуманізму, конструктивізму, соціалконструктивізму, критичної педагогіки і деякі інші.

На сучасному етапі, науково орієнтована світоглядна картина світу освітян США формується під впливом засадничих положень конструктивізму і соціалконструктивізму, критичної педагогіки, гуманізму та епістемології постпозитивізму. Позитивістська ідеологія із властивим їй пошуком абсолютних істин в освітніх процесах поступово здає позиції на користь постпозитивізму, а саме інтерпретивізму і критицизму. Означені підходи характеризуються відмовою від пошуку універсальної теоретичної основи у педагогічній дійсності, усвідомлюючи її контекстуально-ситуативну природу.

У сфері підготовки вчителів ІМ окреслені тенденції призвели до парадигмальних змін: традиційна трансмісійна або процесуально-продуктивна освітня модель, сутність якої полягає в озброєнні майбутніх учителів готовим комплектом знань і вмінь, поступово зазнає переосмислення. У розумінні освітньої філософії сьогодення, вчитель є центральною постаттю, що скеровує процес власного професійного становлення і розвитку, беручи безпосередню участь у формуванні професійної світоглядної позиції, компетентності, відтак ігнорування ролі особистості педагога є неприйнятним. Важливою віхою еволюціонування філософсько-епістемологічних підвалів педагогічної освіти США в соціокультурній перспективі є врахування комплексного впливу зовнішнього середовища у процесі конструювання індивідом професійних знань, поглядів, переконань. Тобто, компетентність учителя формується за діалектичним принципом, органічно поєднуючи зовнішній інформаційний потік і загальний вплив освітніх процесів із індивідуальним досвідом і світоглядною позицією, віддзеркалюючись у соціокультурному контексті.

Виявлено наявність різноманітних моделей підготовки вчителів ІМ, базованих на комплексі критеріїв, а саме на філософсько-концептуальній зорієнтованості програм підготовки вчителів, концептуалізації професійних знань і способів навчання майбутніх учителів, цілей підготовки, організаційно-структурних формах і деяких інших.

Найпоширенішими класифікаціями моделей підготовки вчителів ІМ у США є наступні: за хронологічним критерієм нами виділено інтуїтивну, біхевіористичну або ремісницьку, науково-прикладну, рефлексивну, експерієнційну й критичну моделі; за концептуальним критерієм виділяємо науково-дослідницьку, теоретико-філософську та мистецько-ремісницьку моделі; за цільовим критерієм виокремлюємо техніцистичну, рефлексивну та критичну моделі; за критерієм концептуалізації професійних знань і способів навчання майбутніх учителів – трансмісійну й колаборативну; за критерієм епістемологічного наповнення понять навчання майбутніх учителів і професійних знань класифікація здійснюється у парадигмах тренування, освіти та розвитку; за організаційно-структурним критерієм – паралельну, послідовну моделі та змішаний тип; за критерієм сертифікації – традиційні й альтернативні моделі підготовки вчителів ІМ.

З'ясовано, що інструментом регламентування вимог і моніторингу якості іншомовної педагогічної освіти й професійно-педагогічної діяльності у США є стандарти професійної підготовки й розвитку вчителів ІМ. Запровадження стандартів і вимог до підготовки, ліцензування і сертифікації вчителів виконує функцію важеля системних змін в освіті й підвищення її результативності шляхом зростання компетентнісного рівня педагогічного корпусу. Компетентними органами, які здійснюють моніторинг за якістю педагогічної освіти відповідно до освітніх стандартів, є Національна рада акредитації педагогічної освіти (NCATE), Американська рада викладання іноземних мов (ACTFL), Міжштатний консорціум підтримки й оцінки молодих учителів (INTASC) та Національний комітет професійних педагогічних стандартів (NBPTS).

За своєю структурою, система професійних педагогічних стандартів США включає: стандарти акредитації програм підготовки вчителів, що встановлюють вимоги до компетентнісного рівня випускників педагогічних ЗВО; стандарти ліцензування, які регламентують вимоги до компетентнісного рівня початкуючих учителів (зі стажем роботи до двох років); стандарти сертифікації і визнання досягнень у професійно-педагогічній діяльності. Встановлено, що важливою сучасною тенденцією в розробленні й ухваленні освітніх стандартів у США є безпосередня участь практикуючих педагогів. Імплементація стандартно-базованої освіти сприяє підвищенню освітнього потенціалу країни, про що свідчать емпірично зафіксовані результати досліджень.

Профільними органами, що здійснюють акредитування закладів педагогічної освіти є NCATE або CAEP; процедура ліцензування входить до компетенції INTASC; сертифікація досвідчених педагогічних працівників здійснюється організацією NBPTS. Необхідність проходження процедур ліцензування й сертифікації вибірково встановлюється на урядовому рівні штатів, тобто не є загальнообов'язковою. Водночас, дедалі більше штатів США вважають за необхідне залучати педагогічних працівників до участі в процедурі оцінювання їхнього компетентнісного рівня. В основу стандартів і вимог до професійної підготовки та розвитку вчителів покладено стандарти вивчення ІМ.

Серед важливих функцій, виконуваних вищевказаними профільними організаціями, є розроблення освітньої нормативної документації, зокрема освітніх стандартів іншомовної освіти та стратегій їхньої імплементації в освітню систему країни, моніторинг якості іншомовної і педагогічної освіти, сприяння зростанню ефективності освітніх процесів, зокрема, професійно-педагогічної діяльності вчителів ІМ, програм підготовки майбутніх учителів, визначення орієнтирів модернізації іншомовної і педагогічної освіти, створення необхідних для цього передумов, координування діяльності науково-педагогічного корпусу, підтримка пошуково-творчої роботи працівників освітньої галузі, а саме лінгвістичної й лінгводидактичної, матеріальне стимулювання інтелектуальної та інноваційної діяльності педагогічних працівників, керування інтелектуальним капіталом.

У другому розділі «**Дидактичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США**» розглянуто дидактичні основи професійної підготовки вчителів ІМ в університетах США; подано ретроспективний аналіз компетентнісно-базованої освіти вчителів ІМ; висвітлено умови ефективності

професійної діяльності вчителів ІМ; представлено дидактичні підходи до формування фахових компетентностей майбутніх учителів ІМ у педагогічній теорії і практиці США.

Онтологія компетентності як наукової проблеми відзначається відсутністю консенсусу у витлумаченні її категоріального апарату, розбіжність у розумінні якого посилюється при порівнянні національних особливостей досліджень. Насамперед, це стосується концептів «компетентність» і «компетенція» та їх використання у формі множини. Порівняльний аналіз свідчить, що у США загальноживаним є термін *competency*, тоді як у Великобританії переважає ужиток терміна *competence*. Обидва терміни перекладаються як *компетентність*, *компетенція*. Тобто в англomовному світі денотативне значення понять є однорідним на відміну від значення лексем в українській мові, які несуть різне смислове навантаження. У формі множини «competencies» позначає композиційний склад компетентності.

Загалом, у науковому дискурсі США компетентність потрактовується у процесуально-розвивальній парадигмі й цілісному підході, протиставляючись певному способу виконання професійних завдань. Загальноприйнятим є витлумачення компетентності вчителя ІМ як комплексу знань, умінь і диспозицій, які уможливають повноцінну реалізацію професійно-педагогічних функцій. Дескриптори компетентності педагогів подаються в освітніх стандартах професійної підготовки й розвитку вчителів, які деталізуються в курикулах освітніх програм у вигляді вимог до знань, умінь й диспозицій студентів. Критеріями сформованості фахової компетентності вчителя ІМ є мовна, комунікативна, культурологічна, методична, психолого-педагогічна, інформаційно-технологічна компетентності й деякі інші. Виділення рівнів фахової компетентності здійснюється на основі врахування сформованості критеріїв. Рівень сформованості фахової компетентності – це ступінь відповідності певній меті стандартів. Рівнями сформованості фахової компетентності вчителя ІМ згідно з даними, представленими у стандартах NBPTS, є базовий, середній і вищий. У ході зростання компетентнісного рівня спостерігається перерозподіл акцентів у структурі фахової компетентності: для випускника педагогічного ЗВО найважливішою є предметна компетентність (мовна, комунікативна, міжкультурна, лінгводидактична і т.і.), початкуючому педагогічному фахівцю слід зосереджувати зусилля на вдосконаленні психолого-педагогічної компетентності. Вимоги до компетентнісного рівня досвідченого вчителя ІМ сфокусовані у площині диспозицій, йому необхідно працювати над професійним саморозвитком і підвищенням навчальної результативності учнів. Дискурс професіоналізму фігурує у всіх нормативних документах освітніх стандартів, підсумовуючи суть і мету професійного становлення і розвитку вчителя ІМ.

На підставі вивчення галузевої нормативної і наукової літератури здійснено узагальнене представлення складників фахової компетентності вчителя ІМ у США: *І. Знання вчителя ІМ*: іншомовна комунікативна компетентність; предметні знання: експліцитні знання про мову як знакову систему, про культуру, літературу країн, мова яких вивчається; знання методики навчання ІМ, особливостей засвоєння мови та ін; знання про курикулум, планування освітнього процесу з ІМ; психолого-педагогічні знання, теорії навчання, психологія розвитку особистості; організація навчання ІМ із застосуванням інформаційних технологій; знання про особливості оцінювання

іншомовної компетентності учнів; контекстуальні й процесуальні знання, тобто осягнення контекстуальних, соціокультурних, організаційних умов, у яких протікає освітній процес; загальна ерудованість, знання із суміжних галузей знань; науково-дослідницька компетентність. *II. Уміння вчителя ІМ*: здійснювати іншомовну комунікативну діяльність (володіння ІМ у міжособистісному, інтерпретативному та презентаційному комунікативних контекстах); організувати автентичну комунікативну діяльність учнів засобами ІМ; добирати оптимальні підходи (методи, прийоми, засоби) до навчання ІМ, враховуючи контекстуальні показники, потреби учнів; планувати й організувати освітній процес з ІМ, розробляти курикулум, силабус, плани занять, заходів та ін.; застосовувати сучасні інформаційні технології в іншомовній освіті; запроваджувати стандарти іншомовної освіти в ході навчання; створювати рівноправне й справедливе середовище на заняттях з ІМ, сприятливу навчальну атмосферу, стимулювати навчальну мотивацію; здійснювати моніторинг за навчальною успішністю учнів, оцінювати іншомовну й міжкультурну компетентність учнів; критично оцінювати, розробляти й адаптовувати навчальні матеріали; організувати процес вивчення ІМ на засадах міждисциплінарності; критично осмислювати й конструювати лінгводидактичну теорію; генерувати емпіричну базу галузі іншомовної освіти, залучатися до дослідницької діяльності; залучатися до професійного й особистісного розвитку, ціложиттєвого навчання; співпрацювати з учасниками освітніх процесів на засадах партнерства (з колегами, адміністрацією школи, батьками учнів та ін.). *III. Диспозиції вчителя ІМ*: відданість справі викладання та учням; переконання, що всі учні здатні успішно засвоювати ІМ; повага до етнічної диверсифікованості; готовність забезпечувати справедливе й рівноправне освітнє середовище; систематична рефлексія над професійною діяльністю; готовність до професійного самовдосконалення; відповідальність за навчальні результати учнів; належність до професійної спільноти, готовність до колаборації; лідерство.

Основними тенденціями розвитку фахової компетентності майбутніх учителів ІМ в університетах США є посилення контролю за якістю освітніх програм підготовки вчителів ІМ, за формуванням іншомовної комунікативної компетентності, імплементація незалежної системи звітності, атестації, удоцільнення змістового компонента освітніх програм шляхом збагачення номенклатури спеціальних дисциплін і практичної зорієнтованості, запровадження наскрізної педагогічної практики, колаборація між суб'єктами освітньої системи й стейкхолдерами.

Систематизація представлених у літературі концептуальних положень уможливила виокремлення трьох вертикалей у дефінуванні концепту ефективної професійно-педагогічної діяльності вчителя ІМ, умовно названих нами особистісною, діяльнісною і результативною. Особистісна вертикаль представлена професійно-значимими знаннями і вміннями, особистісними характеристиками, мотиваційною сферою, якостями педагога, його освітнім і компетентнісним рівнями. Діялісна вертикаль відображає особливості реалізації перелічених характеристик особистісної вертикалі в освітньому процесі та їхня взаємодія із навчанням учнів. Під результативною вертикаллю розуміємо здатність учителя впливати на результати навчання учнів. Ефективність професійної діяльності вчителя ІМ є органічним цілим, утвореним на перетині означених трьох вертикалей, що зумовлюється впливом ситуативно-контекстуальних чинників.

Умовами оптимізації якості педагогічної праці є орієнтація на стандартизацію у педагогічній підготовці, впровадження системи підзвітності, удосконалення програм професійної підготовки і розвитку педагогічного корпусу, ліцензування й сертифікація вчителів, організована планомірна допомога початкуючим учителям, розробка надійних методів оцінювання ефективності професійно-педагогічної діяльності.

Нами висунуто припущення, що ефективність діяльності вчителя ІМ зумовлюється витлумаченням сутності якісного навчання і засвоєння ІМ, конкретизуючись метою навчання ІМ й соціокультурним, політико-економічним, суспільно-історичним, філософсько-методологічним контекстуальним тлом. У дослідженні проблеми ефективності професійної діяльності вчителя ІМ вчені зосереджують увагу на вирізненні особливостей викладання дисципліни ІМ, на розвитку підходів і методів навчання ІМ, на вивченні особистісних характеристик учителя ІМ та вербальних і невербальних формах поведінки вчителя.

Констатовано першорядність іншомовної комунікативної компетентності у складі загальної фахової компетентності з огляду її широкої представленості у вимогах стандартів підготовки і розвитку вчителів ІМ, наскрізного внутрішнього і зовнішнього контролю за станом розвитку комунікативної компетентності здобувачів іншомовної педагогічної освіти у США. Зокрема, сформована іншомовна комунікативна компетентність є підставою допуску студентів до педагогічного компонента освітньої програми, а також передумовою отримання ліцензії, що вповноважує особу займати посаду вчителя ІМ.

Схарактеризовано сучасний стан іншомовної освіти США. Фоновим підходом, що підсумовує стратегічну мету сфери іншомовної освіти, є комунікативний підхід. Зважаючи на етногенезу нації, у країні набули поширеності білінгвальні й імерсійні освітні програми, які створили сприятливий ґрунт для оновлення навчальних підходів. Зокрема, особливою популярністю у сфері іншомовної освіти користуються наступні підходи: навчання ІМ шляхом виконання завдань (task-based language learning) та навчання ІМ через зміст дисциплін/спеціальності (content-based language instruction). Основними навчальними технологіями, які застосовуються у перерахованих підходах, є кооперативне навчання, експерієнційне навчання, цілісний підхід у викладанні ІМ і соціальна взаємодія. Сутність означених підходів полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетентності як побічного продукту в ході опрацювання змісту навчальної інформації і виконання навчальних завдань. Важливим кроком у розвитку галузі іншомовної освіти США є післяметодовий стан або відмова від методичного догматизму, за якого заперечується можливість навчання ІМ за собами універсального методу на користь еkleктики у виборі дидактично доцільних підходів. Водночас, труднощі застосування інноваційних підходів у практиці викладання ІМ зв'язують із підвищенням вимог до компетентнісного рівня вчителів ІМ, від яких вимагається методична грамотність та обізнаність із предметами, що викладаються за собами ІМ в інтегрованому підході.

Ази методичної і, частково, психолого-педагогічної компетентності майбутніх учителів ІМ у США закладаються в ході вивчення методики викладання ІМ. Нами проаналізовано 25 силабусів з методики навчання ІМ з використанням тематичного методу, контент-аналізу й порівняння. Згідно з логікою дослідження, тексти

документів вивчалися у кількох аспектах, а саме: мета вивчення дисципліни, навчальні методи, прийоми, форми, вимоги, компетентності, які повинні сформуватись унаслідок вивчення курсу. Встановлено, що основними завданнями й цілями, які переслідують вивчення дисципліни, є ознайомлення студентів із сучасними теоріями й емпіричними надбаннями в галузі завоювання ІМ, методами, прийомами навчання ІМ та вмінням застосовувати їх у практичній професійно-педагогічній діяльності, розвиток рефлексії над викладанням, застосування інформаційних технологій, побудова навчального процесу відповідно до вимог стандартів навчання ІМ, планування навчального процесу, оцінювання навчальної успішності учнів, розроблення й оцінювання навчальних матеріалів. Основними дидактичними формами, які використовуються під час вивчення означеної дисципліни, є лекції, практичні заняття, індивідуальна й самостійна робота, кооперативне навчання, метод проєктів, групова дискусія, зворотний зв'язок, мікровикладання та ін. Оцінювання навчальної успішності студентів базується на виконанні навчально-професійних завдань (performance-based assessment), тобто в остаточну кількість балів за дисципліну зараховується виконання кількох видів робіт (наприклад, звіт на основі спостереження, плани уроків, написання проєктів, портфоліо, статей, рефлексивних журналів та ін.). Організаційно-змістовою особливістю курсу методики навчання ІМ є факт одночасного її викладання на рівні бакалаврату і магістратури. Популярні методи і прийоми формування фахової компетентності вчителів ІМ, які застосовуються в процесі вивчення курсу методики викладання ІМ, є опрацювання й обговорення студентами фахової літератури, розроблення авторських навчальних матеріалів, планів-конспектів уроків, тематичних модулів, застосування інформаційних технологій, спостереження за процесом навчання ІМ, польова педагогічна практика, практика у викладанні, мікровикладання, написання статей, рецензій на навчальні матеріали, формулювання особистої філософії викладання, портфоліо, ведення рефлексивних журналів, застосування методу проєктів, відвідування й участь у науково-практичних конференціях, кейс-метод і дослідження у дії.

На сучасному етапі вчені США концентрують увагу на формуванні культурологічної компетентності вчителів ІМ, яка належить до комплексу загальнофахової компетентності, зокрема, методичної і в межах комунікативної – до соціокультурної та міжкультурної компетентностей. Переосмислення соціальних і професійних ролей учителя ІМ зумовило включення культурознавчої компетентності до переліку всіх пунктів стандартів навчання ІМ та деяких пунктів стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ. Акцентування означеної компетентності у нормативних документах зумовило пошук ефективних підходів до її формування у сфері іншомовної педагогічної освіти США. Явища лінгвальної глобалізації й особливий статус англійської мови як другої/іноземної у диверсифікованому етнічному складі населення США зумовили значимість професії вчителя ІМ та розширення його професійних ролей, де вчитель іноземної або другої мови виконує роль провідника в соціалізації новоприбулих членів американського суспільства та амбасадора міжкультурної комунікації.

У третьому розділі «Структура та зміст сучасної системи професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США» представлено систему професійної підготовки вчителів ІМ в університетах США, схарактеризовано її

структуру, інтеграційні властивості, принципи, ознаки, законодавчу базу; розглянуто організаційно-змістові підходи до іншомовної педагогічної освіти, особливості практичної підготовки й організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів ІМ у системі вищої освіти США.

Системно-діяльнісний підхід (системно-елементний, системно-структурний, системно-цільовий, системно-функціональний, системно-історичний) дав змогу схарактеризувати систему професійної підготовки вчителів ІМ у США як цілісне, системне явище, що демонструє властивості відкритості до взаємодії і взаємозв'язку з іншими суспільними системами, динамічності, розвиваючись паралельно із суспільними трансформаціями, цілеспрямованості на суспільні запити, адаптивності до мінливої дійсності, децентралізованості освітнього менеджменту. Структуру системи підготовки вчителів ІМ становить сукупність внутрішньо дискретних компонентів (цільовий, ціннісний, нормативно-правовий, організаційно-процесуальний, змістовий, оцінювально-результативний і концептуальний).

Унікальність системотворчих характеристик професійної підготовки вчителів ІМ зумовлюється такими чинниками й детермінантами, як модернізація й реформування галузі на всіх освітніх рівнях, позиціонування якості освіти в числі пріоритетних напрямів сталого розвитку держави, забезпечення рівного доступу всіх верств населення до якісної освіти як шлях до загальнонаціонального добробуту, інтенсифікація мобільності людського ресурсу, встановлення міжетнічної і міжкультурної злагоженості, в умовах якої переглядаються ролі й статус учителя ІМ як амбасадора міжкультурної комунікації, популяризація іншомовної освіти, створення оптимальних умов для особистісної самореалізації індивідів, значні інвестиції задля примноження людського капіталу.

На підставі аналізу нормативно-правової бази встановлено, що підвищення якості освіти й професійно-педагогічної діяльності регламентується законами «Про вищу освіту» (Higher Education Opportunity Act, 1965 р., у поточній редакції 2019 р.), «Не залишимо жодної дитини без уваги» (No Child Left Behind Act, 2001), Розділом II означеного Закону «Підвищення якості педагогічної праці» (Title II. Teacher Quality Enhancement), Законом «Усі студенти досягнуть успіху» (Every Student Succeeds Act, 2015). Додатково, посилення підзвітності, зокрема оцінювання ефективності педагогічної праці, активізується урядовою програмою «Перегони до вершини» (Race to the Top, 2009). На вимогу законодавчих актів штатні урядові організації зобов'язані подавати до Департаменту освіти США звіт із статистичними даними щодо якості роботи педагогічного корпусу, як-от результати ліцензійних іспитів.

Популяризація сфери іншомовної освіти, включаючи підготовку вчителів ІМ, регулюється Постановою уряду «Піднесення міжнародної та іншомовної освіти» (Advancing International and Foreign Language Education Act, 2019), яка є доповненням до Закону «Про вищу освіту», а також низкою урядових програм, а саме «Програма поліпшення знань з іноземних мов молоддю заради національної безпеки» (the National Security Language Initiative for Youth, 2006), програмою «Національні цілі освіти 2000» (the National Educational Goals 2000), ініціативою уряду Буша Дж. «Америка – 2000: освітня стратегія» (American – 2000: An Education Strategy), доповненою урядом Клінтона Б. «Цілі 2000: закон про освіту Америки» (Goals 2000: Educate America Act). Законодавчою підставою за забезпечення організації стажування й

навчання студентів філологічного профілю у країнах-носіях мови, що вивчається, є Розділ IV Закону «Про вищу освіту» – «Міжнародні освітні програми» (Title IV. International Education Programs). Таким чином, стратегією законодавчого забезпечення освітньої системи США є зростання якості професійної підготовки майбутніх учителів і якості професійно-педагогічної діяльності, результатом якої є високі показники навчальної успішності учнівської молоді.

Системі вищої освіти США притаманна певна функціонально-структурна поліморфність, сформована внаслідок децентралізованості, яка ускладнює категоризацію типів установ післяшкільної освіти, принципів їхньої організації й управління. Структура системи іншомовної педагогічної освіти утворена підпорядкованою, взаємозв'язаною мережею закладів освіти (університети, коледжі, наукові центри, центри професійного розвитку і т. і.), профільних галузевих організацій, дорадчих органів, управлінських органів, органів акредитації, які покликані забезпечувати повноцінне функціонування системи підготовки вчителів ІМ. Система включає освітні рівні бакалавра, магістра, доктора філософії, сертифікаційні програми, систему професійного розвитку вчителів ІМ, заснованих на засадах ціложиттєвого навчання.

Підготовка вчителів ІМ в університетах США здійснюється за галуззю знань 13. Освіта, 13.01. Освіта, Загальна, 13.13. Освіта вчителів і професійний розвиток, Предметні галузі, 13.1306. Освіта вчителів іноземних мов (Foreign Language Teacher Education). За визначенням Департаменту освіти США, програмою підготовки вчителів є затверджений державою навчальний курс, завершення якого свідчить про виконання кандидатом усіх вимог навчальної підготовки, які наділяють його первинними повноваженнями викладати у середній школі (K-12). Типологія освітніх програм передбачає здобуття педагогічного фаху за основною спеціальністю (major), основною й додатковою спеціальністю (minor), із правом здійснювати певну професійно-педагогічну діяльність (endorsement), за подвійною основною спеціальністю (double major), за комбінованими або спільними програмами (joint degree, combined degree – одночасне здобуття двох спеціальностей), за програмою подвійного ступеня (dual degree – вможливорює паралельне навчання за різними освітніми рівнями), з академічною орієнтацією (напр., Bachelor/Master of Arts in Language Teaching) і прикладною (напр., Bachelor/Master of Science in Language Teaching) та ін.

Самобутність американської системи підготовки вчителів ІМ визначає низка інтеграційних ознак, таких як диверсифікованість й інклюзивність, неперервність, багаторівневість, персоналізація, індивідуалізація й диференціація, стандартизація, фундаменталізація, інформатизація і технізація, колаборація і партнерство. *Диверсифікованість й інклюзивність* передбачають рівноправне забезпечення умов здобуття вищої освіти всіма членами суспільства незалежно від етнічної й расової належності, соціального статусу або стану здоров'я. Диверсифікація системи виявляється у наявності розгалуженої мережі навчальних закладів, розмаїтті освітніх програм, послуг, спеціальностей, інституційних форм здобуття вищої освіти, варіативності й елективності змісту навчальних програм, міждисциплінарності. Заснованою на концепції ціложиттєвого навчання, характерною ознакою системи підготовки вчителів ІМ є *неперервність*. Властивими ознаками системи підготовки

вчителів ІМ у США є *персоналізація* та споріднені їй *індивідуалізація* й *диференціація*, під якими розуміють планування освітнього процесу із урахуванням потреб та інтересів студентів, надаючи їм право вибору змісту навчання, способів, темпів і часу, таким чином забезпечуючи гнучкість освітнього процесу й підтримку заради розкриття особистого потенціалу кожного студента. *Фундаменталізація* передбачає зближення теоретичних і практичних компонентів у системі іншомовної педагогічної підготовки, забезпечуючи плавність транзиту від навчальної до професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя. У США практикується систематична підтримка початкуючих учителів (*teacher induction*), спрямована на оптимізацію адаптації педагога до реалій професійної діяльності та зменшення показників звільнень. *Колаборація* передбачає організацію освітніх процесів на засадах співпраці і партнерства між її учасниками, досягнення загальних освітніх цілей засобами колективних дій, розв'язання проблем спільними зусиллями.

Основними принципами, закладеними в основу педагогічної освіти, є принцип інституційної автономії і демократії, академічної свободи, академічної мобільності, конкурентності й економічної доцільності. Принцип інституційної *автономії і демократії* полягає в автономності менеджменту ЗВО з високим ступенем децентралізованості. Принцип *академічної свободи* полягає у наданні прав суб'єктам освітнього процесу здійснювати професійно-педагогічну, науково-дослідну, творчо-пошукову та навчальну діяльність на засадах свободи думки, слова, толерантності, взаємоповаги, інклюзії і т. і. Система вищої освіти США забезпечує майбутніх учителів можливостями вибору індивідуальної навчальної траєкторії, пропонуючи широкий діапазон освітніх моделей, спеціальностей, спеціалізацій, навчальних курсів, типів освітніх установ, темпів здобуття вищої освіти тощо. Сучасний стан системи підготовки вчителів ІМ характеризує значна *академічна мобільність* студентів і професорсько-викладацького складу, передбачаючи перспективи оптації освітніх закладів із урахуванням індивідуальних преференцій. Принцип *конкурентності та економічної доцільності* є дієвим чинником підвищення якості освітніх послуг і продуктивності освітніх процесів.

Стратегічним завданням системи педагогічної освіти є підготовка висококваліфікованого фахівця, який володіє на високому рівні професійними знаннями й уміннями, підкріпленими прихильним ставленням до професії, та неперервного саморозвитку, на основі чого відбувається формування галузевого змісту. Відтак, зміст підготовки вчителів ІМ є рефлексією фахових компетентностей, які необхідно сформуувати в ході університетського навчання, матеріально репрезентований освітніми стандартами, курикулумом і навчальними програмами. Вивчення організаційно-змістових підходів до підготовки вчителів ІМ у США здійснювалось нами на основі докладного аналізу навчально-методичної документації 15-и програм підготовки бакалаврів галузі іншомовної педагогічної освіти, 25-и програм підготовки магістрів відповідної галузі та 5-и сертифікаційних програм вищих навчальних закладів, розташованих у різних штатах США. Структура змісту підготовки вчителів ІМ є полікомпонентною, інтегруючи загальноосвітній, соціально-гуманітарний, іншомовний, лінгвістичний, літературознавчий, культурологічний, інформаційно-технологічний, психолого-педагогічний і лінгводидактичний складники. Зміст освітніх програм укомплектовано блоками загальнонаукових (core

curriculum), предметно-орієнтованих (content core, major requirements), професійно-орієнтованих (pedagogical core, teacher education courses), обов'язкових й елективних курсів. Змістові блоки спрямовані на формування професійно-значимих компетентностей відповідно до вимог системи підзвітності (акредитації, ліцензування і сертифікації) та відповідають провідним завданням і місії освітніх програм. Блок предметно-орієнтованих навчальних дисциплін покликаний формувати предметно-фахову компетентність (мовну, мовленнєву, соціокультурну, лінгвокраїнознавчу, літературознавчу, науково-дослідницьку та ін.). Професійно-орієнтований блок навчальних дисциплін слугує формуванню загальної і профільної психолого-педагогічної компетентності, лінгводидактичної/методичної компетентності. Блок загальноосвітніх навчальних дисциплін формує компетентності універсального значення, що вирізняють освіченого фахівця-гуманітарія: комунікативну, світоглядну, мотиваційно-ціннісну, соціальну, когнітивну, рефлексивну і т.і. Докладне вивчення кількісних характеристик курикулумів програм підготовки вчителів ІМ на освітньо-кваліфікаційному рівні магістра із застосуванням контент-аналізу дає змогу констатувати, що найпопулярнішими дисциплінами є методика викладання ІМ, лінгводидактика, наукове дослідження, оцінювання в іншомовній освіті, використання інформаційних технологій у навчанні ІМ, а також укладання курикулумів/ планування освітнього процесу з ІМ. По завершенню навчання і виконання прописаних в освітній програмі вимог студенти деяких ЗВО (The University of Pittsburgh; Buffalo State College) складають загальний магістерський іспит (Master's Comprehensive Examination) або пишуть науково-дослідну кваліфікаційну роботу у кількох варіаціях, або складають зазначений іспит і готують науково-дослідну роботу. Варіантами роботи творчо-пошукового характеру є магістерська робота або її еквівалент, магістерський проєкт або наукова стаття. Ознаками змісту іншомовної педагогічної освіти, згідно з результатами нашого дослідження, є гнучкість і адаптивність, персоналізація, диференціація, індивідуалізація, міждисциплінарність, різноманіття, варіативність.

Визначальна роль у системі іншомовної педагогічної освіти відводиться практичному компоненту, про що свідчить оновлення дидактичних підходів в організації педагогічної практики, зростання її кредитних обсягів, інтенсивності практичного складника програм підготовки вчителів ІМ, вимог до практичної підготовленості, способів оцінювання фахової компетентності, розширення інституту менторства шляхом збільшення пропозицій щодо здобуття відповідних кваліфікацій, акцентування її значення у документах освітніх стандартів. Мета практичного компонента полягає у створенні контекстуального середовища, в умовах якого відбувається верифікація і консолідація теоретико-практичних основ, здобутих студентом у ході вивчення профільних курсів. Серед головних завдань практичного складника є приведення у відповідність організаційно-змістових компонентів і мети навчання в ЗВО з педагогічною практикою. Практична підготовка вчителів ІМ здійснюється у трьох напрямках, а саме: під час вивчення профільних дисциплін, як наприклад, лінгводидактичних і практичних мовних курсів, включаючи навчання за кордоном, де останнє передбачає іншомовну практику; як окрема організаційна форма – шкільна педагогічна практика; введення у професію (teacher induction) після завершення навчання в системі вищої освіти. Розрізняють дві фази шкільної

педагогічної практики: польова практика (field experience) – різноманітні організаційні форми раннього навчання студентів, які забезпечують їм можливість спостерігати, допомагати навчати та/або проводити дослідження; клінічна практика (clinical experience, clinical teaching, student teaching) – інтенсивна практика у викладанні. Дидактичні умови організації шкільної педагогічної практики вивчалися нами на основі 14-и комплектів документів, зокрема навчальних програм педагогічної практики (Student Teaching Syllabus) і довідників з педагогічної практики для студентів (Student Teaching Handbook). Шкільна педагогічна практика здійснюється на основі рефлексивної, супервізорської і колаборативної моделей. Суб'єктами практичного компонента є ментор (досвідчений учитель ІМ), супервізор (відповідальний викладач ЗВО) і майбутній учитель, взаємодія між якими встановлюється на засадах тріадної колаборації, тобто рівноправних, партнерських стосунків. Мета практичного компонента полягає у підготовці висококваліфікованих, теоретично і практично підготовлених учителів ІМ, із педагогічною спрямованістю особистості (dispositions for teaching), ознайомлених із реальними шкільними умовами й освітнім середовищем, готових до організації навчання у полікультурному, диверсифікованому середовищі, налагодження взаємодії з учасниками освітніх процесів на засадах колаборації і націлених на ціложиттєве професійне зростання. Педагогічна практика є наскрізним елементом програм підготовки вчителів у сфері іншомовної освіти, яка розпочинається в деяких університетах на першому або другому курсі бакалаврату, коли студенти спостерігають за іншомовним освітнім процесом у школах. Кожного семестру принаймні одна дисципліна курикулуму передбачає польову практику. Однак основна фаза практики у більшості ЗВО припадає на останній четвертий рік бакалаврату, триваючи протягом року. Восьмий семестр тривалістю 15–16 тижнів здебільшого повністю присвячується шкільній педагогічній практиці. У деяких програмах студенти паралельно вивчають спеціальні курси, в яких розглядаються актуальні проблеми шкільної педагогічної практики і деякі практичні аспекти професійної діяльності вчителя ІМ протягом сьомого і восьмого семестрів. Тематика курсів відповідає організаційно-змістовій логіці польової і клінічної педагогічної практики. Важливий аспект педагогічної практики – формування прихильності студентів до майбутньої професійної діяльності (dispositions), а також пильнування за дотриманням ними професійних етичних норм. Основними методами, які застосовуються в ході шкільної педагогічної практики є спостереження, розроблення конспектів уроків, написання рефлексивних журналів, семінарські заняття, як методичний супровід до педагогічної практики, читання фахової літератури, самооцінювання, укладання портфоліо, а також зразка практики у викладанні, конференції – обговорення результатів навчально-професійної діяльності за участю ментора, супервізора і студента, відеозапис власних уроків, відвідування й участь у професійних заходах, кейс-метод (написання статті з описом випадку на основі досвіду викладання) та багато інших.

Науково-дослідницька діяльність (НДД) є органічним складником підготовки вчителів ІМ в університетах США, детермінуючи якість професійного становлення фахівців й інтелектуальної ресурсної бази освітньої сфери. Дослідники США доводять доцільність формування науково-дослідницької компетентності як важливого чинника розвитку фахової компетентності майбутніх учителів. НДД інтегрує дидактичні

підходи з елементами творчо-пошукової діяльності, індивідуальні розвідувальні проекти, кваліфікаційну роботу, вивчення профільних дисциплін та науково-дослідницькі індивідуальні й групові проекти, не включені до курикулуму освітніх програм. Основними навчально-організаційними формами останніх є дослідницькі симпозиуми, семінари, воркшопи, конференції, підготовка наукових публікацій та ін.

Важливими завданнями НДД у дидактиці вищої школи США є підготовка висококваліфікованого, автономно-діючого фахівця, здатного до випереджувального саморозвитку, поглиблення й накопичення наукового знання, адекватного застосування знань у розв'язанні професійних завдань; озброєння методологією організації й проведення досліджень в галузі іншомовної освіти; формування мотивації до наукової діяльності й професійного розвитку, активізація навчальної діяльності; розвиток критичного і рефлексивного мислення, професійної самоідентифікації і самореалізації; стимулювання потреби у неперервній самоосвіті; реалізація індивідуалізованого й диференційованого підходів у професійній підготовці вчителів ІМ; поповнення когорти науково-педагогічних кадрів та ін. Формування науково-дослідницької компетентності здійснюється із застосуванням різноманітних дидактичних форм і підходів; характеризується переважно елективністю на рівні бакалаврату і становить обов'язковий компонент курикулумів програм підготовки магістрів галузі іншомовної освіти.

У четвертому розділі **«Перспективи творчого використання в Україні прогресивних ідей досвіду підготовки вчителів іноземних мов у США»** представлено результати вивчення сучасних тенденцій розвитку іншомовної педагогічної освіти в Україні; результати порівняльного аналізу систем професійної підготовки вчителів ІМ в Україні і в США; окреслено можливості удосконалення підготовки вчителів ІМ в Україні з урахуванням прогресивного досвіду США.

Розбудова іншомовної педагогічної освіти в Україні здійснюється в рамках законів «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Національної доктрини розвитку освіти» (2002), «Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції у Європейський освітній простір» (2004), «Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013), «Концептуальних засад державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. Проект МОН» (2019), Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015), «Концепції популяризації України у світі та просування інтересів України у світовому інформаційному просторі» (2016), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018), «Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 014 Середня освіта, предметна спеціалізація 014.02 Середня освіта (мова та література із зазначенням мови). Проект» (2016) та деяких інших. У нормативно-правовому полі України іншомовна освіта визнається пріоритетом зовнішньополітичного вектора розвитку держави й утвердження її євроінтеграційних прагнень. Під впливом освітніх глобалізаційних тенденцій в Україні було розпочато активний пошук шляхів і механізмів узгодження чинної системи освіти, зокрема, вищої педагогічної, з прогресивним досвідом світового значення. Це, своєю чергою, актуалізувало проблеми іншомовної освіти, затребуваність на вчителів ІМ, прискоривши оновлення відповідної законодавчої бази, визначення стратегічних напрямів і завдань розвитку вищої освіти у державних документах, що визначають її

концептуальні засади. Основними перетвореннями, яких зазнала вітчизняна система вищої освіти, є стандартизація, запровадження компетентнісного підходу, переорієнтація з репродуктивної освітньої моделі на студентоцентровану розвивальну, зростання вимог до іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти. Ознаками, що характеризують сучасну парадигму педагогічної освіти України, які, втім, мають різний ступінь вираженості, є багаторівневість, багатопрофільність, неперервність, диверсифікованість, автономія, академічна свобода, академічна мобільність, практична зорієнтованість і деякі інші.

До групи галузевих нововведень відноситься осучаснення дидактичних підходів в іншомовній педагогічній освіті, диверсифікація практичних курсів ІМ, розширення змістового компонента програм підготовки вчителів ІМ, зокрема, лінгводидактичного, відмова від методичного догматизму і перехід до обґрунтованого еkleктизму на підставі застосування сучасних підходів до навчання ІМ, а саме комунікативного, гуманістичного або особистісно орієнтованого, компетентнісного, культурологічного, конструктивістського, навчання ІМ за допомогою комп'ютерних технологій.

Сталій розвиток національної освітньої системи слід забезпечувати шляхом урахування діалектичних тенденцій: доцентрових – конвергенція у світовий освітній процес, лінгвально-глобалізоване середовище і відцентрових – акцентування національно-етнічних освітніх і мовних особливостей. Адекватне врахування означених тенденцій представляється можливим через описово-порівняльне вивчення американської й української національних систем освіти, виявлення спільних і відмінних характеристик з метою виділення окремих елементів прогресивного зарубіжного досвіду задля збагачення ресурсної бази оновлення вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ.

Професійна підготовка вчителів ІМ у США і Україні є сформованими системами, які виявляють властивості динамічності, відкритості, цілеспрямованості, чия внутрішньо дискретна структура представлена цільовим, ціннісним, нормативно-правовим, організаційно-процесуальним, змістовим, оцінювальним і концептуальним компонентами, та які функціонують на державному, інституційному й індивідуальному рівнях. Обидві системи розвиваються, долаючи на явні суперечності, і мають суттєві надбання і окремі прогалини.

Результати порівняльного аналізу дають змогу констатувати наявність деяких суміжних і протилежних тенденцій у функціонуванні систем професійної підготовки вчителів ІМ у США й Україні. Гомогенними вважаємо тенденції до реформування й підвищення якості галузі педагогічної освіти, глобалізаційно зумовлені інтеграційні процеси в освіті, переведення системи підготовки вчителів до вищої освіти (мінімальний освітній рівень для вчителів ІМ – бакалаврський), багатоваріантність освітніх програм, багаторівневість педагогічної освіти, стандартизація, компетентнісно-базований підхід, студентоцентризм, пропагування іншомовної освіти, академічна мобільність, раціоналізація дидактичних форм збуття освіти й організації освітнього процесу, неперервність, аксіологізація освітньої галузі і педагогічного фаху та деякі інші.

Сутнісні відмінності між професійною підготовкою вчителів ІМ у США й Україні полягають у наступному: в Україні функціонує єдина централізована система вищої освіти, підсистемою якої є підготовка вчителів ІМ, тоді як у США, зважаючи на

децентралізованість і демократичний стиль управління, політику невтручання федерального уряду, автономію як засадничий принцип функціонування освітньої галузі, на рівні штатів утвердилися незалежні, індивідуальні освітні традиції у підготовці вчителів ІМ. У США збалансованість у регулюванні системи вищої освіти досягається завдяки діяльності незалежних громадських професійних об'єднань, тоді як в Україні тільки закладаються підвалини такого механізму; типи освітніх програм, пропоновані здобувачам іншомовної педагогічної освіти в США, є більш диверсифікованими, ніж в Україні. У США розроблені й імплементовані стандарти професійної підготовки й розвитку вчителів ІМ, в Україні – тільки проект стандарту у галузі знань освіта/педагогіка для спеціальності вчителів ІМ. В Україні зміст іншомовної педагогічної освіти є регламентованим, тоді як у США – рекомендованим. У США розповсюдженою є мережева форма здобуття вищої освіти, а українська система педагогічної освіти не володіє для цього достатнім практичним досвідом. У США компетентісно-базована освіта започаткована у першій половині ХХ ст., тоді як в Україні нещодавно розпочато роботу із запровадження її концептуальних положень. В Україні зміст освітніх програм підготовки вчителів ІМ зорієнтований переважно на лінгвістику, психолого-педагогічні дисципліни й літературу, у США – на лінгводидактику. У США активно розробляються засади й підходи щодо підтримки початкуючого вчителя ІМ, наприклад, через реалізацію педагогічної інтернатури, в Україні така підтримка має декларативний, а не реальний характер.

Виявлення можливостей творчого використання інноваційних ідей США зумовлює необхідність перегляду вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ з різних позицій і перспектив. У теоретичному плані перегляду підлягають концептуальні, методологічні, філософсько-епістемологічні, термінологічні, організаційно-змістові, технологічні, оцінювальні аспекти розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти, а в практичному – можливості творчого впровадження інноваційних ідей в освітньому процесі консолідованими зусиллями його учасників. Модернізацію системи іншомовної педагогічної освіти необхідно здійснювати на кількох рівнях: *державному, інституційному й особистісному*. Аспектами, що потребують модернізації, є *концептуальний, законодавчий та організаційно-змістовий*.

Узагальнення результатів дослідження дало змогу розкрити потенціал урахування передового досвіду США в удосконаленні вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ на основі запропонованих науково-методичних рекомендацій на державному, інституційному та особистісному рівнях.

На державному рівні: оновлення законодавчої бази з урахуванням іманентних тенденцій еволюціонування сучасного лінгвально глобалізованого суспільства й соціального замовлення; розроблення законодавчих підстав, сприятливих для заснування й функціонування професійних громадських агенцій для сфери іншомовної педагогічної освіти; розроблення й імплементация стандартів іншомовної освіти, а також іншомовної педагогічної освіти; залучення незалежних професійних організацій до процедури атестації здобувачів іншомовної педагогічної освіти; осучаснення переліку спеціалізацій і кваліфікацій здобувачів педагогічної освіти згідно з вимогами ринку праці; приведення у відповідність критеріїв оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів відповідно до світових стандартів; започаткування інститутів менторства, педагогічної інтернатури;

розширення можливостей для закордонного стажування вчителів ІМ, як передумови формування міжкультурної комунікативної компетентності; введення додаткового компонента до змісту педагогічної освіти для підготовки вчителів до роботи в поліетнічному, лінгвально диверситивному освітньому середовищі, де значна частина учнів вивчає українську мову як другу; розроблення алгоритму підготовки вчителів спарених спеціальностей і спеціалізацій на засадах сучасних підходів іншомовної освіти, готових до роботи в білінгвальних, імерсійних освітніх програмах;

На інституційному рівні: диверсифікація форм здобуття вищої іншомовної педагогічної освіти (мережева, комбінована), типів освітніх програм (академічно орієнтованих або прикладних, подвійних, міждисциплінарних, різнорівневих, комбінованих), змісту підготовки вчителів ІМ шляхом розширення номенклатури вибіркових дисциплін; запровадження міждисциплінарних освітніх програм із інтегрованим навчанням дисциплін й іноземної/другої мов; збагачення репертуару лінгводидактичних дисциплін, необхідних для оптимального становлення вчителя ІМ; оновлення дидактичних підходів до формування фахових компетентностей учителів для галузі іншомовної освіти; професіоналізація освітнього середовища програм підготовки вчителів ІМ; збільшення обсягів компонентів освітніх програм, виділених на практичну підготовку вчителів ІМ й на автономне навчання; раціоналізація організаційних форм й дидактичних підходів, які застосовуються в ході шкільної педагогічної практики; оновлення підходів до організації науково-дослідницької роботи студентів, урізноманітнення форм кваліфікаційних робіт; оптимізація системи моніторингу за навчальною успішністю та формуванням фахової компетентності вчителів ІМ; розроблення інтегрованих курсів, базованих на одночасному вивченні ІМ і змісту фахових дисциплін; налагодження тісної співпраці між університетами, закладами початкової, середньої освіти і громадськими організаціями;

На особистісному рівні: цільову підтримку слід надати формуванню мотивації навчально-професійної діяльності, педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя ІМ, ціннісного ставлення до педагогічного фаху, почуття відповідальності, потреби у неперервному професійному саморозвитку.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів вивчення теоретичних і методичних засад професійної підготовки вчителів для галузі іншомовної освіти в університетах США дає змогу констатувати досягнення заданої мети і виконання завдань дослідження, а також дозволило сформулювати наступні висновки:

1. Бібліографічне опрацювання проблеми іншомовної педагогічної освіти у роботах вітчизняних, зарубіжних і, насамперед, учених США виявило трансдисциплінарність і поліаспектність дослідницьких підходів, які скоординували науковий пошук за наступними напрямками: аналіз теоретичних і філософських засад підготовки вчителів ІМ і галузі іншомовної освіти в США, вимог і стандартів якості вищої педагогічної освіти, визначення умов ефективної професійної діяльності, дидактичних площин формування фахової компетентності, організаційно-змістових підходів, поширених у системі підготовки вчителів ІМ, і, насамперед, обґрунтування можливостей творчого використання елементів прогресивного досвіду США в удосконаленні вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ.

У вітчизняному науковому дискурсі проблема професійної підготовки вчителя ІМ у США розкривається в загальному методологічному, методичному і компаративному розрізах. Науковий пошук вітчизняних учених спрямовується на вивчення особливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці вчителів ІМ, формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності, організація самостійної роботи й розвиток автономності, формування фахової компетентності, розвиток рефлексивного мислення майбутніх учителів ІМ, формування науково-дослідницької компетентності майбутніх учителів ІМ, підготовка вчителів ІМ для роботи в початковій школі та деякі інші. Українськими науковцями також здійснюється активна науково-пошукова робота з вивчення прогресивного досвіду педагогічної освіти США, маються деякі напрацювання з підготовки вчителів ІМ.

У сучасній зарубіжній науково-педагогічній думці активно розглядаються присутні питання підготовки вчителів ІМ, зокрема, пізнання/когніції вчителя ІМ, індивідуальність учителя ІМ, професійні знання, рефлексія, педагогічне дослідження і дослідження дією, професіоналізм, учіння педагога, введення у професію, вплив педагогічної освіти на ефективність професійної діяльності вчителів ІМ, проблема якості педагогічної діяльності, професійного розвитку, компетентності, входження у професію та деякі інші. За результатами наукового пошуку з'ясовано, що у вітчизняному й зарубіжному освітньому діалозі професійна підготовка майбутніх учителів ІМ в університетах США вивчалася побіжно, не отримавши системного висвітлення.

2. Розбудова системи професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у США зумовлюється комплексом багатовекторних чинників, умовно згрупованих нами на зовнішні опосередковані та внутрішньогалузеві. До кластера опосередкованих чинників відносяться загальні глобалізаційні явища, суспільно-історичні, політичні, економічні, соціокультурні особливості, зокрема національна мовна політика, неоднорідність демографічного складу і етнолінгвальна деверсифікованість населення США, які визначають хід становлення педагогічної освіти й актуалізують суспільне замовлення на фахівців філологічного спрямування. Внутрішньогалузевими чинниками, які визначають пріоритетні напрями розвитку національної системи педагогічної освіти США є загальнонаукові й вузькоспеціальні тенденції, закладені у методологічні підвалини галузі підготовки вчителів ІМ, а саме філософсько-епістемологічні й предметні концептуальні положення лінгвістики, лінгводидактики, методики викладання ІМ, педагогіки, психології та інших міждисциплінарних галузей знань.

Усебічне вивчення наукового доробку США дало змогу дійти висновку, що у методологічне підґрунтя системи педагогічної освіти країни покладено епістемологію позитивізму, постпозитивізму, інтерпретивізму, критицизму та концепцій біхевіоризму, когнітивізму, гуманізму, конструктивізму, соціалконструктивізму та критичну педагогіку. У сучасній науково-світоглядній картині освітян США на передній план виступили концептуальні ідеї соціалконструктивізму, критичної педагогіки, гуманізму й постпозитивістська епістемологія, оформившись у соціокультурній парадигмі. Ретроспективний аналіз свідчить, що позитивістське епістемологічне світорозуміння наукової спільноти США зазнало модифікації,

набувши чітких обрисів постпозитивізму. Якщо для позитивізму першорядним завданням є пошук монолітної, єдиноправильної педагогічної теорії або догми, то постпозитивізм, представлений інтерпретивізмом і критицизмом, визнає множинність перспектив у витлумаченні педагогічних явищ та їхню контекстуально-ситуативну залежність.

Для системи підготовки вчителів ІМ в університетах США модифікація філософсько-епістемологічного фундаменту ознаменувала відхід від традиційної освітньої моделі, згадуваної в літературі також під назвою процесуально-продуктивної, до оновленого бачення ролі власне особистості вчителя у процесі професійного становлення, який стає головною дійовою особою і співавтором педагогічної теорії. За трансмісійної моделі, студентам педагогічних ЗВО необхідно перейти готовий набір професійних знань і вмінь, дидактичних технік від «авторитетного джерела» і в подальшому відтворювати їх у шкільному навчальному процесі. Освітня філософія сьогодення, звернена до соціокультурної перспективи, надає виняткового значення індивідуальному конструюванню або витлумаченню вчителем професійних знань, переконань, установок, які зумовлюються певним соціокультурним контекстом. Зовнішній потік інформації, що утворює змістовий компонент програм підготовки вчителів ІМ, є тільки частиною калейдоскопу у формуванні фахової компетентності. Відтак, фахова компетентність учителя ІМ, зазнаючи діалектичного впливу низки чинників, є органічним поєднанням індивідуально сконструйованих професійних знань і вмінь, професійно-значимого навчального досвіду, наукової і мовної картини світу із ознаками ситуативно-контекстуальних обставин.

3. Аналіз теоретико-практичних особливостей іншомовної педагогічної освіти у США дозволив розробити авторську класифікацію чинних моделей підготовки вчителів ІМ, за основу яких узято низку основоположних критеріїв: за хронологічним критерієм нами виділені інтуїтивна, біхевіористична або ремісницька, науково-прикладна, рефлексивна та критична моделі; за концептуальним критерієм: науково-дослідницька, теоретико-філософська та мистецько-ремісницька моделі; за цільовим критерієм: техніцистична, рефлексивна та критична моделі; за критерієм концептуалізації професійних знань і способів навчання майбутніх учителів: трансмісійна й колаборативна моделі; за критерієм епістемологічного наповнення понять навчання майбутніх учителів і професійні знання: моделі тренування, освіти та розвитку; за організаційно-структурним критерієм: паралельна, послідовна та змішана моделі; за критерієм сертифікації: традиційні й альтернативні моделі підготовки вчителів ІМ.

Водночас, поляризація класифікацій моделей є умовною, оскільки їхні характеристики є взаємодоповнювальними. Так, визначення часових рамок означених моделей ускладнюється тим фактом, що кожна наступна модель вбирає в себе риси попередньої; якісна підготовка вчителів ІМ передбачає ґрунтовну теоретичну підготовку (основа науково-прикладної моделі), методичне оволодіння практичними техніками викладання і розвитком практичних навичок (мистецько-ремісницька), креативність (викладання як мистецька дія), а також готовність до рефлексії, самопостереження, самоаналізу (рефлексивна модель) та усвідомлення соціально-економічних, політичних, культурних освітніх феноменів (критична модель).

Консолідація цілеспрямованих дій громадськості США щодо модернізації сфери освітніх послуг і педагогічної освіти відбувається шляхом регламентування вимог до компетентнісного рівня педагогічного корпусу в освітніх стандартах, запровадження системи підзвітних заходів, ліцензування й сертифікації педагогічних працівників, імплементації процедур оцінювання ефективності професійно-педагогічної діяльності, вдосконалення освітніх програм професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ, забезпечення кваліфікованого супроводу початкуючих педагогів на етапі входження у професію та ін.

4. Піднесення ідеї якості іншомовної педагогічної освіти у США детермінується національною етногенезою, де значна кількість учнівської молоді вивчає англійську мову як другу або іноземну, нестачею педагогічних фахівців відповідного профілю, а також масштабною освітньо-політичною кампанією з популяризації іншомовної освіти як чинника соціально-економічного добробуту, політичної захищеності суспільства США на світовій глобалізованій арені. Дисемінація ідеї якості в суспільному й науковому просторі США набрала обрисів досліджень ефективності й компетентності педагогічної діяльності. Генеза означеної проблеми датується першою половиною ХХ ст. із закладенням підвалин компетентнісно-базованої освіти, зокрема педагогічної. Ознак системності компетентнісна парадигма у підготовці вчителів ІМ почала набувати у 60-х роках минулого століття.

Ефективність професійно-педагогічної діяльності визначається її продуктивністю, а компетентність розглядається у розрізі професійних знань, умінь і диспозицій, над розвитком яких учителю слід постійно працювати заради якісного виконання професійних обов'язків і функцій. Основними тенденціями розвитку фахової компетентності майбутніх учителів ІМ в університетах США є посилення контролю за якістю освітніх програм підготовки вчителів ІМ, за розвитком іншомовної комунікативної компетентності, імплементація незалежної системи звітності, атестації, удоцільнення змістового компонента освітніх програм шляхом збагачення номенклатури спеціальних дисциплін і практичної зорієнтованості, запровадження наскрізної педагогічної практики, колаборація між суб'єктами освітньої системи й стейкхолдерами.

Базовими компетентностями вчителя ІМ, над розвитком яких активно працює науково-освітня спільнота США, є іншомовна комунікативна компетентність, методична, культурологічна/міжкультурна, лінгвістична, загальна психолого-педагогічна, інформаційно-технологічна й науково-дослідницька. За результатами наукового пошуку встановлено, що іншомовна комунікативна компетентність позиціонується у числі найважливіших фахових компетентностей учителя ІМ, свідченням чого є, зокрема, її представленість у стандартах професійної підготовки і розвитку вчителя ІМ на передньому плані, система внутрішнього і зовнішнього моніторингу за рівнем її сформованості. Належний рівень розвитку іншомовної комунікативної компетентності є умовою доступу до фахового педагогічного компонента освітньої програми, основної фази шкільної педагогічної практики й процедури ліцензування. Характерний етнолінгвальний склад населення США детермінує розвиток й оновлення дидактичних підходів в іншомовній освіті, серед яких варто згадати навчання ІМ шляхом виконання завдань і навчання ІМ через зміст дисциплін, а також сприяє поширенню білінгвальних й імерсійних освітніх програм.

Виняткова роль у програмах підготовки вчителів ІМ в університетах США належить формуванню методичної компетентності. З'ясовано, що курс методики викладання іноземної або другої мови включений до всіх проаналізованих нами курикулумів, кредитна вага і змістові особливості яких значно різняться між університетами. Згідно з одержаними нами емпіричними даними, основними підходами, які використовуються під час вивчення означеної дисципліни, є опрацювання фахової наукової і дидактичної літератури (100%), розроблення навчальних матеріалів, планів-конспектів уроків (88%), імплементація сучасних інформаційних технологій в іншомовний освітній процес (84%), спостереження за заняттями ІМ у закладах початкової і середньої освіти (72%), мікророзроблення (68%), творчо-пошукова робота, зокрема, написання статей, рецензій на навчальні матеріали (48%), обґрунтування філософії викладання (32%), укладання портфолію (28%), рефлексивних журналів (28%), метод проєктів (16%), відвідування й участь у науково-практичних заходах, конференціях (14%), кейс-метод, дослідження дією (по 4%).

5. Ознак системності галузь підготовки вчителів ІМ у США почала набувати на початку ХХ ст. з появою інституціоналізованих освітніх програм з відповідним цільовим призначенням. У 20-х роках минулого століття відбувається остаточне становлення сфери підготовки вчителів ІМ із упродовженням курсів методики викладання ІМ в університетах.

Система професійної підготовки вчителів ІМ у США спирається на низку внутрішньодискретних компонентів: цільового, ціннісного, нормативно-правового, організаційно-процесуального, змістового, оцінювально-результативного і концептуального. Система підготовки вчителів ІМ характеризується такими інтеграційними властивостями як відкритість, що виявляється у її взаємодії з іншими суспільними інститутами і системами, динамічність, неперервно еволюціонуючи й трансформуючись під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, цілеспрямованість, яка виявляється у реагуванні галузі на суспільні запити, попит ринку праці, адаптивність, оскільки система гнучко модифікується на вимогу ситуативних показників, децентралізованість, проявом якої є автономність освітнього менеджменту. Елементами системи є мета й завдання іншомовної педагогічної освіти, організаційні й дидактичні форми, засоби і способи здобуття відповідної освіти, освітній процес і його результати.

Система підготовки вчителів ІМ у США функціонує на засадах загальнонаукових і спеціальних підходів (культурологічного, системного, міждисциплінарного, компетентнісного, антропоцентричного, амбівалентного, акмеологічного, аксіологічного, емпіричного та ін.) та освітніх принципів (автономії, взаємозв'язку між теорією і практикою, особистісної самореалізації, врахування індивідуальних потреб й інтересів, толерантності до диверсифікованості або індивідуальних відмінностей, неупередженості, інклюзії, гуманізації, навчальної самокерованості, міждисциплінарності, ціложиттєвого навчання, колаборації, прагматизму і т.і.). Гармонійне функціонування й розвиток системи досягається завдяки адекватному законодавчому, управлінському, організаційно-змістовому, дидактичному і науково-методичному забезпеченню. Інтеграційні ознаки, які зумовлюють самотутність системи підготовки вчителів ІМ у США, є диверсифікованість, інклюзивність,

неперервність, багаторівневість, персоналізація, індивідуалізація, диференціація, стандартизація, фундаменталізація, інформатизація, партнерство.

Напрямами забезпечення ефективної підготовки вчителів ІМ в університетах США є концептуальний та освітньо-політичний, які спираються на ідею якості й професіоналізму педагогічного корпусу, стандартизації в іншомовній освіті; інституційний – розширення номенклатури освітніх програм, закладів, змісту іншомовної педагогічної освіти; управлінський – автономність менеджменту ЗВО, баланс між сферами федерального і громадського впливу, акредитація й атестація ЗВО, здобувачів іншомовної педагогічної освіти незалежними агенціями; організаційно-змістовий – оновлення дидактичних підходів до формування фахових компетентностей на основі холізму й міждисциплінарності (наприклад, одночасне вивчення ІМ й інших дисциплін), персоналізації; особистісний – розвиток особистості педагога, професійних диспозицій, ціннісного ставлення до педагогічного фаху.

Зміст професійної підготовки вчителів ІМ, представлений у курикулах освітніх програм і силабусах дисциплін, є симбіотичним відображенням вимог до педагогічного фахівця, окреслених освітніми стандартами, візуалізацією науковцями й освітянами професійних знань і умінь, необхідних учителю ІМ для повноцінного входження в професію, особистих інтересів, здібностей, потреб здобувачів і місцевих общин. Кількісними характеристиками освітніх програм підготовки вчителів ІМ на другому рівні вищої освіти є наступні: найпопулярнішою дисципліною є методика викладання ІМ (100%), лінгводидактика (*second language acquisition*) (80%), наукове дослідження (77%), оцінювання навчальної успішності в іншомовній освіті (67%), навчання ІМ засобами інформаційних технологій (58%), планування іншомовного освітнього процесу (56%). З'ясовано, що ознаками змісту іншомовної педагогічної освіти у США є гнучкість, персоналізація, міждисциплінарність, варіативність.

6. Розвиток практичних педагогічних умінь є присутнім компонентом фахової компетентності вчителя ІМ, входячи до її триєдиної діалектично-обумовленої структури поряд із професійними знаннями й диспозиціями. Зростання важливості практичного складника освітніх програм супроводжується застосуванням численних заходів, спрямованих на формування професійно-педагогічних умінь, а саме: зміщення практичного компонента на ранній етап освітніх програм; підвищення вимог до практичної підготовленості майбутніх учителів ІМ, що відображено у жорсткій системі моніторингу; оновлення дидактичних підходів в організації практики; сфокусованість освітніх стандартів на практичних уміннях й іншомовній компетентності студентів та ін.

Практична підготовка вчителів ІМ в ЗВО США спирається на наступні принципи: професійної релевантності, наближеності до реалій професійної діяльності, завдань і вимог професії; когерентності між теоретичним і практичним компонентами системи підготовки вчителів ІМ; колаборації між суб'єктами освітньої системи, а саме між університетом і школою, між студентом, ментором і супервізором, між майбутнім учителем і колективом учнів, колег, батьків, громадою і т. і.; диверсифікованості видів практики, кредитних обсягів, організаційно-дидактичних підходів у залежності від потреб і вимог спеціальності; послідовності й наступності, де складність навчально-професійних завдань і повноважень зростає паралельно з розвитком фахових компетентностей; неперервності – практична підготовка є наскрізним елементом

освітніх програм; автономності – студентів готують до прийняття повноважень з організації й імплементації освітнього процесу. Згідно з одержаними нами даними, методами, які знайшли розповсюджене застосування під час шкільної педагогічної практики в університетах США, є спостереження (100%), укладання планів-конспектів занять, планування іншомовного освітнього процесу (100%), ведення рефлексивних журналів (86%), супровідні семінарські заняття (64%), укладання портфоліо (57%), опрацювання фахової літератури (57%), само оцінювання (57%), розроблення зразка практики у викладанні (43%), заняття-конференція, в ході якої обговорюється хід педагогічної практики студентом, супервізором й іноді ментором (43%), відвідування й участь у професійних заходах (36%), відеозапис власних уроків (36%), кейс-метод (14%) та ін.

7. У роботі представлено результати компаративного аналізу систем професійної підготовки вчителів ІМ в Україні і в США. Досягненню адекватної повноти і глибини компаративних аналітичних даних сприяло уточнення супровідних критеріїв освітніх систем України і США, а саме заклади вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів ІМ, рівні й ступені вищої освіти, галузі знань і спеціальності, освітні програми, стандарти, якість освітньої діяльності та освітніх послуг, атестація здобувачів педагогічної освіти, управління, законодавча база, організація прийому до ЗВО, форми навчання, тривалість навчання, обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти, підходи до формування змісту програм підготовки вчителів ІМ, практичний компонент, самостійна робота, учасники освітнього процесу. На підставі компаративного аналізу систем іншомовної педагогічної освіти в Україні і США визначено деякі спільні тенденції розвитку (орієнтація на підвищення якості й популярності іншомовної освіти, педагогічної підготовки, професійно-педагогічної діяльності, забезпечення належних для цього умов, на компетентісно-базовану освіту, стандартизацію в педагогічній освіті, багаторівневість педагогічної освіти, багатоваріантність освітніх програм, студентоцентризм, академічну мобільність, удоцільнення дидактичних підходів вищої іншомовної освіти, аксіологізацію в педагогічній освіті, неперервність) та відмінні (стиль управління у США є демократичним, спираючись на принципи децентралізованості і невтручання з боку федерального уряду, натомість для України характерним є різностороннє насаджування регламентів й обмежень. У США напрацьовано багатий досвід імплементації стандартів професійної підготовки й розвитку вчителів ІМ, компетентісно-базованої освіти, натомість в Україні лише нещодавно розпочато запровадження стандартів вищої освіти, а стандарту професійної підготовки й розвитку вчителів ІМ до цього часу не розроблено. У США функціонування галузі іншомовної педагогічної освіти скеровується діяльністю кількох національно визнаних незалежних професійних організацій, натомість в Україні тільки нещодавно розпочато формування незалежних професійних об'єднань. У США діє система професійної підтримки і супроводу початкуючих учителів ІМ; в Україні лише вносяться пропозиції щодо запровадження педагогічної інтернатури.

8. Розширений аналіз особливостей іншомовної педагогічної освіти в університетах США уможливив обґрунтування шляхів удосконалення системи підготовки вчителів ІМ в університетах України: удосконалення політико-правової бази системи підготовки вчителів для галузі іншомовної освіти; запровадження

педагогічної інтернатури; залучення професійних громадських об'єднань до регулювання галузі іншомовної педагогічної освіти, підготовка вчителів спарених спеціальностей і спеціалізацій на засадах сучасних підходів іншомовної освіти, готових до роботи в білінгвальних, імерсійних освітніх програмах; за провадження комбінованої і мережевої форм здобуття вищої освіти; диверсифікація освітніх програм (прикладного або академічного спрямування, комбінованих, подвійних, подвійних за освітніми рівнями і спеціальностями та ін.); переформатування змісту освітніх програм шляхом акцентування лінгводидактичного складника; оновлення дидактичних підходів до формування професійно значимих компетентностей; запровадження інтегрованих курсів, які поєднують вивчення фахових дисциплін і розвиток іншомовної компетентності; удосконалення дидактичних підходів шкільної педагогічної практики, організації навчально-дослідницької діяльності; розширення інституту менторства, організація фахового супроводу і підтримки початкуючих учителів ІМ; організація курсів підвищення кваліфікації вчителів ІМ із урахуванням сучасних тенденцій розвитку іншомовної освіти, програм навчання ІМ (білінгвальних, занурення) та потреб учителів, місцевих громад; формування професійної і навчальної мотивації студентів, ціннісного ставлення до педагогічної професії, розвиток почуття відповідальності, потреби в саморозвитку через усвідомлення важливості ціложиттєвого навчання.

Узагальнення теоретичних і методичних засад професійної підготовки вчителів ІМ в американських університетах посприяло розробленню навчально-методичного забезпечення для наступних дисциплін: «Підготовка майбутніх учителів іноземних мов: компаративні студії» (навчальне видання «Модернізація вітчизняної системи підготовки вчителів іноземних мов на основі прогресивних ідей американського досвіду»), «Основи наукового дослідження» та «Методологія і організація наукового дослідження» («Guidelines for Year Paper and Thesis Writing», силабуси, конспект лекцій, навчальні плани і програми), «Ефективність педагогічної діяльності вчителя іноземних мов» (навчальне видання «Learning to Teach Effectively») та ін.

До перспектив подальших розвідок відносимо емпіричну верифікацію запропонованих шляхів розбудови вітчизняної системи професійної підготовки вчителів ІМ на основі використання елементів прогресивного зарубіжного досвіду, розроблення й верифікацію стандартів іншомовної педагогічної освіти на кшталт досвіду США, де ведеться серйозна дослідна робота з перевірки дієвості стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ, вивчення теоретико-практичних засад післядипломної освіти вчителів ІМ у США.

Опубліковані праці, що відображають основні наукові результати дисертації
Монографії

1. Леврінц, М. (2020). *Фахова підготовка майбутніх учителів іноземних мов в університетах США: теоретико-методичні засади*. Ужгород–Берегове: ТОВ «РІК–У».
2. Леврінц, М., Кузьмінський, А. (2019). *Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США*. Riga: Lambert Publishing House.

Навчальні посібники

3. Леврінц, М. (2020). *Модернізація вітчизняної системи підготовки вчителів*

іноземних мов на основі прогресивних ідей американського досвіду. Берегове: Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ.

4. Levrincs (Lőrincz), M. (2020). *Learning to teach effectively*. Берегове: Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ.

Статті у фахових наукових виданнях України, у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз, та в іноземних наукових періодичних виданнях

5. Леврінц, М. (2012). Профорієнтація та допрофесійна педагогічна підготовка як основа формування мотивації майбутніх учителів іноземних мов в Угорщині. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота, Вип. 24, 92–94.

6. Леврінц, М. (2014). Цілі в структурі мотивації професійно-педагогічної діяльності майбутніх вчителів іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота, Вип. 30, 82–84.

7. Levrincs (Lőrincz), M. (2018). Relationship between communication style and effective teaching. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота, 2(43), 147–151 (2 міжнар. наук. баз).

8. Леврінц, М. (2019а). Особливості реалізації конструктивізму в системі підготовки вчителів та підходах до викладання іноземної мови у США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 3 (87), 154–165 (4 міжнар. наук. бази).

9. Леврінц, М. (2019b). Проблема підготовки майбутніх учителів іноземних мов у зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр.*, 2(65), 170–176 (1 міжнар. наук. база).

10. Леврінц, М. (2019с). Конструктивізм як філософсько-епістемологічне підґрунтя підготовки вчителів у США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота, 2(45), 120–124 (5 міжнар. наук. баз).

11. Леврінц, М. (2019d). Стандарти й вимоги до фахової підготовки і професійного розвитку вчителів іноземних мов у США. *Хуманитарни балкански изследованія*, 3(5), 31–36 (5 міжнар. наук. баз).

12. Леврінц, М. (2019е). Гуманізм як концептуальна основа фахової підготовки вчителів іноземних мов у США. *Гірська школа українських карпат*, 20, 40–45 (2 міжнар. наук. бази).

13. Леврінц, М. (2019f). Підходи до розвитку фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США: загальні тенденції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 10 (94), 222–232 (4 міжнар. наук. бази).

14. Леврінц, М. (2019g). Умови ефективності професійної діяльності вчителів іноземних мов у США. *Revistă științifică progresivă*, 1, 16–20.

15. Леврінц, М. (2019h). Розвиток культурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у педагогічній теорії і практиці США. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*, 11(395), 97–103 (2 міжнар. наук. бази).

16. Леврінц, М. (2019i). Онтологія проблеми фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр.*, 4(67), 100–107 (1 міжнар. наук. база).

17. Леврінц, М. (2019j). Законодавче забезпечення системи підготовки вчителів іноземних мов у США. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Северодонецьк: вид-во СХУ ім. В. Даля, 6(93), 179–189 (6 міжнар. наук. баз).

18. Леврінц, М. (2019k). Умови ефективності професійної діяльності вчителів у США. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 3, 110–119 (8 міжнар. наук. баз).

19. Леврінц, М. (2020a). Розвиток методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в університетах США. *Хуманитарні Балканські дослідження. Т. 4, 1* (7), 28–32 (5 міжнар. наук. баз).

20. Леврінц, М. (2020b). Моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США. *Научен вектор на Балканите. Т. 4, 1* (7), 34–39 (5 міжнар. наук. баз).

21. Леврінц, М. (2020c). Трансформація концептуальних положень системи підготовки вчителів іноземних мов у США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 1 (95), 30–39 (4 міжнар. наук. бази).

22. Леврінц, М. (2020d). Репрезентування складових, критеріїв і рівнів розвитку компетентності вчителів іноземних мов у стандартах США. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 1 (42), 81–90 (4 міжнар. наук. бази).

23. Леврінц, М. (2020e). Підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 186, 128–133 (5 міжнар. наук. баз).

24. Леврінц, М. (2020f). Порівняльний аналіз професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні і США. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 188, 105–112 (5 міжнар. наук. баз).

25. Леврінц, М. (2020g). Система підготовки вчителів іноземних мов у США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2 (96), 265–276 (4 міжнар. наук. бази).

26. Леврінц, М. (2020h). Організаційно-змістові підходи до підготовки вчителів іноземних мов в університетах США. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*, 1 (11), 234–239 (8 міжнар. наук. баз).

27. Леврінц, М. (2020i). Практична підготовка вчителів іноземних мов в університетах США. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Северодонецьк: вид-во СХУ ім. В. Даля, 1 (94), 134–148. (6 міжнар. наук. баз).

Опубліковані праці апробаційного характеру

28. Levrints, M. (2018). *Conceptualizing effective teaching*. Multiculturalism and Diversity in the 21st Century: Збірник тез міжнародної конференції. Ужгород: ПоліПрінт.

29. Леврінц, М. (2019). *Онтологічні аспекти компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця». Суми: ФОП Цьома С.П.

30. Леврінц, М. (2020). *Оцінювання у системі підготовки вчителів іноземних мов в університетах США*. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Програми і проекти в психології, педагогіці, освіті». Одеса: ГО «Інститут інноваційної освіти».

31. Леврінц, М. (2020). *Ціннісний компонент у системі вищої педагогічної освіти США*. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретичні та прикладні аспекти розвитку науки». Київ: МЦНІД.

32. Леврінц, М. (2020). *Ознаки й принципи системи підготовки вчителів іноземних мов у США*. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції «Наука, освіта, суспільство: інструменти і механізми сучасного інноваційного розвитку». Київ: ГО «Інститут інноваційної освіти».

33. Леврінц, М. (2020). Концептуальні засади практичної підготовки вчителів іноземних мов в університетах США. *Almanahul SWorld*, 4, 183–185.

34. Леврінц, М. (2020). *The effect of teacher immediacy on classroom communication*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін". Том 2. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка.

35. Леврінц, М. (2020). Цілі практичної підготовки вчителів іноземних мов в університетах США. Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Лабіринти реальності». *Labyrinths of Reality: Collection of scientific works*. Montreal: СРМ «ASF», Issue 3 (8), 78–80.

36. Леврінц, М. (2020). *Професійні знання вчителя іноземних мов*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві». Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

37. Леврінц, М. (2020). *Хронологізація моделей підготовки вчителів іноземних мов в університетах США*. Матеріали Міжнародної наукової інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Випуск 59). Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі.

Опубліковані праці, що додатково відображають наукові результати дисертації

38. Козубовська, І., Леврінц, М. (2011). Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Угорщині. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 127–136.

39. Levrints, M. I. (2017). Evolving Language Teacher Roles. *Сучасні дослідження з іноземної філології*, 15, 254–258 (1 міжнар. наук. база).

40. Леврінц, М. (2019). Критична педагогіка як концептуальний підхід до підготовки вчителів іноземної мови у США. *Освіта. Інноватика. Практика*, 1(5), 23–30 (1 міжнар. наук. база).

41. Леврінц, М. (2020). Змістові підходи в іншомовній педагогічній освіті США. *Новий погляд на майбутнє*, 17, Т. 3, 27–31 (3 міжнар. наук. бази).

42. Levrints (Lőrincz), M., Huszti, I., Lizák, K. (2019). *Guidelines for year paper and thesis writing*. Берегове: Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ.

АНОТАЦІЇ

Леврінц М. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах США. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Хмельницький національний університет, Міністерство освіти і науки України, Хмельницький, 2020.

У дисертації здійснено системний аналіз професійної підготовки вчителів ІМ в університетах США, схарактеризовано теоретичні, дидактичні й організаційні особливості функціонування іншомовної педагогічної освіти у США, обґрунтовано можливості використання прогресивного досвіду досліджуваної країни у вітчизняній практиці підготовки вчителів ІМ.

У дослідженні проаналізовано сутність професійної підготовки вчителів ІМ у США, виявлено ключові методологічні положення, що зумовлюють тенденції розвитку і функціонування системи підготовки вчителів ІМ у США, особливості формування фахової компетентності майбутніх учителів ІМ, організаційні умови і дидактичні підходи у підготовці вчителів галузі іншомовної освіти у США. Виявлено подібні й відмінні риси систем підготовки вчителів ІМ в університетах України і США, на основі чого запропоновано шляхи поліпшення вітчизняної галузі іншомовної педагогічної освіти з урахуванням інноваційних ідей досвіду США. Розроблено авторську класифікацію моделей підготовки вчителів ІМ. Розглянуто підходи до формування фахової компетентності майбутніх учителів ІМ в університетах США. Окреслено дидактичні підходи до формування іншомовної комунікативної, методичної, культурологічної та науково-дослідницької компетентностей майбутніх учителів ІМ у педагогічній теорії і практиці США. Схарактеризовано сучасний стан іншомовної освіти США. Здійснено докладне вивчення підходів до формування методичної компетентності вчителів ІМ на основі 25 силабусів курсів методики викладання ІМ.

Представлено систему професійної підготовки вчителів ІМ в університетах США, схарактеризовано її структуру, інтеграційні властивості, елементи, принципи, ознаки, законодавчу базу, концептуальну спрямованість. Обґрунтовано, що підготовка вчителів ІМ є підсистемою національної системи вищої освіти США, демонструючи властивості відкритості, динамічності, цілеспрямованості й гнучкості, які сприяють її когерентності і діалектичній взаємозв'язаності; схарактеризовано методологічні підвалини, які зумовили генезу і сучасний стан системи підготовки вчителів ІМ, концептуальні положення, на які спирається функціонування й удосконалення означеної системи; проаналізовано організаційно-змістові і дидактичні умови професійної освіти вчителів ІМ; виявлено сучасні тенденції функціонування системи іншомовної педагогічної освіти у США. Розглянуто організаційно-змістові підходи

підготовки вчителів ІМ у США на основі навчально-методичної документації 45-и освітніх програм. Представлено якісно-кількісні характеристики освітніх програм. Проаналізовано особливості практичної підготовки та організацію науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів ІМ в університетах США.

Схарактеризовано сучасні тенденції розвитку іншомовної педагогічної освіти в Україні. Представлено результати компаративного аналізу систем підготовки вчителів ІМ в Україні і в США. Отримані порівняльні дані тенденцій розвитку й функціонування освітніх систем вищезгаданих країн дали змогу виділити перспективні напрями модернізації вітчизняної галузі підготовки вчителів ІМ з урахуванням інноваційних ідей досвіду США на державному, інституційному та особистісному рівнях за нормативно-правовим, концептуальним й організаційно-змістовим напрямом.

Ключові слова: іншомовна педагогічна освіта, професійна підготовка вчителів іноземних мов, майбутній учитель, система, освітня програма, фахова компетентність, дидактичні підходи, університет, США.

Левринц М. И. Теоретические и методические основы подготовки будущих учителей иностранных языков в университетах США. - Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.04 – теория и методика профессионального образования. – Хмельницкий национальный университет, Министерство образования и науки Украины, Хмельницкий, 2020.

В диссертации осуществлен системный анализ профессиональной подготовки учителей иностранных языков (ИЯ) в университетах США, охарактеризованы теоретические, дидактические и организационные особенности функционирования иноязычного педагогического образования в США, обоснованы возможности использования прогрессивного опыта исследуемой страны в отечественной практике подготовки учителей ИЯ.

В исследовании проанализирована сущность профессиональной подготовки учителей ИЯ в США, выявлены ключевые методологические положения, обуславливающие тенденции развития и функционирования системы подготовки учителей ИЯ в университетах США, особенности формирования профессиональной компетентности будущих учителей ИЯ, организационные условия и дидактические подходы подготовки учителей ИЯ в США. Выявлено подобные и отличительные особенности систем подготовки учителей ИЯ в университетах Украины и США, на основе чего предложены пути улучшения отечественной отрасли иноязычного педагогического образования с учетом инновационных идей опыта США. Разработана авторская классификация моделей подготовки учителей ИЯ. Рассмотрены подходы к развитию профессиональной компетентности будущих учителей ИЯ в университетах США. Определены дидактические подходы к формированию иноязычной коммуникативной, методической и культурологической компетентности будущих учителей ИЯ в педагогической теории и практике США. Охарактеризовано современное состояние иноязычного образования США. Осуществлено подробное изучение подходов к развитию методической компетентности учителей ИЯ на основе 25 силабусов курсов методики преподавания иностранных языков.

Представлена система профессиональной подготовки учителей ИЯ в университетах США, охарактеризована ее структура, интеграционные свойства, элементы, принципы, признаки, законодательная база, концептуальная направленность. Обосновано, что подготовка учителей ИЯ является подсистемой национальной системы высшего образования США, демонстрируя свойства открытости, динамичности, целеустремленности и гибкости, которые способствуют ее когерентности и диалектической взаимосвязанности; охарактеризованы методологические основы, которые обусловили генезис и современное состояние системы подготовки учителей ИЯ, концептуальные положения функционирования указанной системы; проанализированы организационно-содержательные и дидактические условия профессионального образования учителей ИЯ, выявлены современные тенденции функционирования системы иноязычного педагогического образования в США. Рассмотрены организационно-содержательные подходы подготовки учителей ИЯ в США на основе учебно-методической документации 45-и образовательных программ. Представлены качественно-количественные характеристики образовательных программ. Проанализированы особенности практической подготовки учителей ИЯ в университетах США.

Охарактеризованы современные тенденции развития иноязычного педагогического образования в Украине. Представлены результаты сравнительного анализа систем подготовки учителей ИЯ в Украине и в США. Полученные сравнительные данные тенденций развития и функционирования образовательных систем вышеупомянутых стран позволили выделить перспективные направления модернизации отечественной системы подготовки учителей ИЯ с учетом инновационных идей опыта США на государственном, институциональном и личностном уровнях по нормативно-правовым, концептуальным и организационно-смысловым направлениям.

Ключевые слова: иноязычное педагогическое образование, профессиональная подготовка учителей иностранных языков, будущий учитель, система, образовательная программа, профессиональная компетентность, дидактические подходы, университет, США.

Levrints (Lőrincz) M. I. Theoretical and methodical foundations of prospective foreign language teacher preparation in the universities of the USA. – Manuscript.

Thesis for a Postdoctoral Degree in Pedagogical Sciences. Specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Khmelnytskyi National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Khmelnytskyi, 2020.

In the thesis a systematic analysis of foreign language teacher education in the US universities has been carried out, its theoretical, didactic and organizational underpinnings have been highlighted with a view of identifying possibilities of utilizing flagship ideas of the US teacher preparation experience to advance the system of language teacher education in Ukraine.

The thesis is a comprehensive examination of the key tenets of the field of foreign language teacher education and its basic methodological framework which determine the ontology, developmental trends and functioning of the language teacher education system in the US universities, student teachers' competence development, organisational and didactic

approaches salient in language teacher education in the USA. Furthermore, congruencies and discrepancies in the mainstream practices of language teacher preparation in the Ukrainian and American universities have been accentuated for the purpose of proposing venues of reforming the national teacher education system of Ukraine based on the innovative ideas drawn from the US experience.

The US language teacher education system is shaped under the influence of ethnolinguistic pluralism, unstable reality which pushes it towards proliferation of the methodological-philosophic stance, dynamic worldview and epistemological polyvariance, focus on the sociocultural context, and anthropocentrism. The relevant conceptual orientations impacting the sphere of language teacher education are the constructivism (construction of meanings under the influence and within the sociocultural environment), humanism (holistic personality formation), neopragmatism (self-actualisation), postmodernism (rejection of dogmatism in education) and critical pedagogy (social justice movement).

The theoretical framework of the system of foreign language teacher education in the USA is a combination of symbiotic scientific approaches (culturological, interdisciplinary, anthropocentric, ambivalent, acmeological, axiological, empirical) and educational principles (autonomy, connection between educational theory and practice, creating conditions conducive to self-actualisation, attending to individual needs, tolerance for and acceptance of individual differences and cultural diversity, humanisation, self-regulation, continuous learning, collaboration, pragmatism etc.).

Based on a set of criteria several language teacher education models have been singled out. The quality of the US system of foreign language teacher education is assured by mandating the requirements in the standards of teacher preparation and development, implementation of external and internal accountability measures, licensing and certification of teachers, evaluation of teaching effectiveness, improvement of teacher education programmes, teacher induction etc.

Approaches to the development of foreign language teaching competence have been scrutinized. Mainstream practices in the development of foreign language teaching competence in the US universities include increased control over the quality of teacher preparation programmes, assessment of student teachers' oral proficiency, implementation of the external evaluation procedures, greater focus on the selection and practicality of the content of educational programmes by means of enriching the range of profession-related disciplines, increased integration of teaching practicum, earlier and extended field experience, collaboration between the subjects of the educational system and stakeholders etc.

The study has expanded on the didactic approaches of the communicative, pedagogical content, cultural and research competences development of prospective foreign language teachers in the US universities. Approaches to the development of pedagogical content competence have been subjected to detailed analysis on the basis of twenty five syllabi of foreign language teaching methods course.

The system of foreign language teacher education in the US universities has been presented, together with its structure, integrative characteristics, elements, principles, legislative basis, and conceptual orientation. The system-activity research approach made it possible to characterize the US system of foreign language teacher education as a holistic,

systemic entity exhibiting the characteristics of openness to interaction and interconnection with other social systems, dynamism by evolving in line with social transformations, purposefulness by reflecting on societal demands, adaptability to sociocultural reality, and decentralization of management. The aforementioned system's structure comprises internally discrete components (normative-legislative, organizational-procedural, target, curricular/content, diagnostic and conceptual). The uniqueness of the system-forming characteristics is determined by the extended efforts at modernization and reforming of the system at all educational levels, prioritizing the quality assurance of education as key to the country's sustainable development, ensuring equal access and inclusion of all citizens to quality education, promoting intercultural and transethnic articulation, creating optimum conditions for individual self-realisation. The integrative properties of the system are diversity and inclusion, continuous learning, personalisation, individualisation, differentiation, standardisation, fundamentalisation, digitalisation, collaboration/partnership.

Effective foreign language teacher education is sustained at several levels: educational policy level – embedded in the idea of quality assurance and professionalism of the teaching corpus, standardisation in teacher preparation and development; institutional level – expanding the range and types of educational programmes, knowledge-base/content of the foreign language teacher education field; governance level – autonomy of institutions of higher education, striking balance between spheres of federal and public influence, accreditation, certification and licensing by independent professional agencies; organisational level – revisiting approaches to the development of student teachers' competence in light of holism and interdisciplinarity (integrated instruction of language and content area); individual level – the development of teacher's personality, dispositions for teaching, commitment, motivation etc.

The principles of content selection of the foreign language teacher education field have been explored on the basis of 45 curricula of the respective programmes in the US universities, in the result of which their quantitative and qualitative characteristics have been established. The practical component in the system of language teacher preparation relies on the principles of professional relevance, coherence between theory and practice, collaboration between the protagonists of the educational system, diversification of clinical experiences, of their organizational and didactic approaches, consistency and continuity, autonomy; its quantitative characteristics have been explored.

In the thesis general tendencies in the development of foreign language teacher preparation in Ukraine have been disclosed. Findings of the comparative analysis of the systems of language teacher education in Ukraine and the USA are reported. Commonalities and discrepancies in the systems of teacher preparation of the two countries have been revealed. The comparative data served as a ground for propositions aimed at reforming the Ukrainian system of foreign language teacher preparation taking into account the positive elements of the US experience at the state, institutional and individual levels along the normative-legislative, conceptual and organizational strands.

Keywords: foreign language teacher education, professional preparation of foreign language teachers, prospective teacher, system, educational programme, foreign language teaching competence, didactic approaches, the USA.

Підписано до друку 04.09.2020.
Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 2,0.
Наклад 100 прим. Замовлення № 133.
Віддруковано з оригінал-макета за мовника.
Друк: «Термінова поліграфія».
29000, м. Хмельницький, вул. Степана Бандери, 63.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК 4164 від 23.09.2011 р.