

МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЯ

**«ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
НАУКИ І ОСВІТИ
В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ»**



ВИПУСК 59

29 травня 2020 р.

м. Переяслав

УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ
В ПЕРЕЯСЛАВІ

Рада молодих учених університету

Матеріали
Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції
**«ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
НАУКИ І ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ»**

29 травня 2020 року

Вип. 59

Збірник наукових праць

Переяслав – 2020

УНИВЕРСИТЕТ ГРИГОРИЯ СКОВОРОДЫ
В ПЕРЕЯСЛАВЕ

Совет молодых ученых университета

Материалы
Международной научно-практической интернет-конференции
**«ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ»**

29 мая 2020 года

Вып. 59

Сборник научных трудов

Переяслав – 2020

УДК 001+37(100)

ББК 72.4+74(0)

Т 33

Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: Зб. наук. праць. Переяслав, 2020. Вип. 59. 521 с.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Коцур В.П. – доктор історичних наук, професор, академік НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Базалук О.О. – доктор філософських наук, професор

Воловик Л.М. – кандидат географічних наук, доцент

Дашкевич Є.В. – кандидат біологічних наук, доцент (Білорусь)

Доброскок І.І. – доктор педагогічних наук, професор

Євтушенко Н.М. – кандидат економічних наук, доцент

Кикоть С.М. – кандидат історичних наук (відповідальний секретар)

Руденко О.В. – кандидат психологічних наук, доцент

Садиков А.А. – кандидат фізико-математичних наук, доцент (Казахстан)

Склярєнко О.Б. – кандидат філологічних наук, доцент

Халматова Ш.С. – кандидат медичних наук, доцент (Узбекистан)

Збірник матеріалів конференції вміщує результати наукових досліджень наукових співробітників, викладачів вищих навчальних закладів, докторантів, аспірантів, студентів з актуальних проблем гуманітарних, природничих і технічних наук.

Відповідальність за грамотність, автентичність цитат, достовірність фактів і посилань несуть автори публікацій.

©Автори статей

©Рада молодих учених університету

©Університет Григорія Сковороди

в Переяславі

УДК 001+37(100)

ББК 72.4+74(0)

Т 33

Материалы Международной научно-практической интернет-конференции «Тенденции и перспективы развития науки и образования в условиях глобализации»: Сб. науч. трудов. Переяслав, 2020. Вып. 59. 521 с.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Коцур В.П. – доктор исторических наук, профессор, академик НАПН Украины

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Базалук О.А. – доктор философских наук, профессор

Воловик Л.М. – кандидат географических наук, доцент

Дашкевич Е.В. – кандидат биологических наук, доцент (Беларусь)

Доброскок И.И. – доктор педагогических наук, профессор

Кикоть С.Н. – кандидат исторических наук (ответственный секретарь)

Евтушенко Н.М. – кандидат экономических наук, доцент

Руденко О.В. – кандидат психологических наук, доцент

Садыков А.А. – кандидат физико-математических наук, доцент (Казахстан)

Склярченко О.Б. – кандидат филологических наук, доцент

Халматова Ш.С. – кандидат медицинских наук, доцент (Узбекистан)

Сборник материалов конференции вмещает результаты научных исследований научных сотрудников, преподавателей высших учебных заведений, докторантов, аспирантов, студентов по актуальным проблемам гуманитарных, естественных и технических наук.

Ответственность за грамотность, аутентичность цитат, достоверность фактов и ссылок несут авторы публикаций.

©Авторы статей

©Совет молодых ученых университета

©Университет Григория Сковороды

в Переяславе

ХРОНОЛОГІЗЯЦІЯ МОДЕЛЕЙ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

У статті представлено авторську класифікацію моделей підготовки вчителів-філологів у США на основі хронологічного критерію. Виділено інтуїтивну, біхевіористичну або ремісницьку, науково-прикладну, рефлексивну та критичну моделі.

Ключові слова: модель, класифікація, іншомовна освіта, вчитель іноземних мов, вища педагогічна освіта, США.

The paper is devoted to the study of foreign language teacher education models in the US universities. The following models have been singled out on the basis of the chronological criterion: the intuitive, behaviourist or art-craft, applied science, reflective, and critical models.

Key words: model, classification, foreign language education, teacher of foreign languages, teacher education, the USA.

В умовах лінгвальної глобалізації зростає важливість вивчення моделей підготовки вчителів іноземних мов (ІМ) у світовій освітній практиці з метою оптимізації вітчизняної галузі іншомовної педагогічної освіти. Розглянемо моделі підготовки вчителів-філологів у США згідно з хронологічним критерієм.

Інтуїтивна модель

Здійснений аналіз особливостей підготовки вчителів ІМ у США дає підстави для виділення першої моделі, що охоплює період приблизно 1920–1950 роки, яку умовно назвемо «інтуїтивна». Модель характеризується недостатньою теоретичною лінгвістичною та психолого-педагогічною змістовою наповненістю і відсутністю науково-емпіричної обґрунтованості. Основним критерієм визначення ефективності фахової підготовки вчителів ІМ є оволодіння ІМ. Відтак знання ІМ є самодостатньою передумовою готовності до виконання професійних обов'язків учителем ІМ.

У розрізі підходів до викладання ІМ, які певною мірою визначають особливості моделей підготовки вчителів ІМ, для означеного періоду також властивою є опора на інтуїцію та практичний досвід із нехтуванням доцільних теоретичних підвалин. Поширеності набувають такі основні підходи до навчання ІМ як граматико-перекладний (grammar-translation approach), прямий (direct approach) і читальний (reading approach), які не базуються на науково-емпіричних засадах. За означеної моделі підготовка вчителів ІМ спирається на ідеї та досвід окремих науково-викладацьких спільнот і програм за браком науково-емпіричного фундаменту галузі. Філософсько-епістемологічними засадами моделі є позитивізм, що в освітньому контексті набуває вигляду процесуально-продуктивної парадигми, більше відомої під назвою трансмісійної освітньої моделі.

Біхевіористична або мистецько-ремісницька модель

Утвердження філософсько-епістемологічних принципів позитивізму викликало необхідність закладення науково-емпіричного фундаменту галузі підготовки вчителів ІМ. Кінець 50-х – початок 60-х років ХХ століття ознаменувався появою на науковій арені прикладної лінгвістики, яка стає невід'ємним компонентом змісту фахової підготовки вчителів-філологів. Тогочасний науковий простір заповнює теорія біхевіоризму. Сукупність впливу теоретичних і практичних напрацювань галузі проявляється в оновленні моделей підготовки вчителів ІМ і з появою так званої мистецько-ремісницької моделі (art-craft model) (Wallace, 1991), більш популярної у Великобританії або біхевіористичної моделі у США (Deyrich, Stunzel, 2014, с. 86).

Для цих моделей важливим є формування практичних навичок викладання на основі спостереження за компетентним виконанням професійно-педагогічних завдань та їхньої імітації, а також закріплення бажаної навички засобами багаторазового повторення. У цей період у ЗВО США провідне місце відводиться педагогічній практиці студентів. Майбутні вчителі засвоюють «ремесло» у реальних шкільних умовах, розвиваючи необхідні практичні навички. Вивчення ІМ відбувається на засадах аудіо-лінгвального підходу, який також передбачає багаторазове повторення та імітацію вербальної поведінки. Підготовка вчителів ІМ відбувається в межах тренувальної парадигми, яка різко контрастує із парадигмою професійного розвитку.

Науково-прикладна модель

Під впливом епістемології позитивізму у надрах психолого-педагогічної думки визріває необхідність адаптації вищеподаних моделей підготовки вчителів ІМ, що призводить до оформлення оновленої моделі, яка згадується в літературі під кількома назвами: науково-прикладної (applied science model) (Wallace, 1991), раціоналістичної (rationalist model) (Day, 2008) або техніцистичної (technicist). У рамках критичної педагогіки означена модель і попередня мистецько-ремісницька отримують назву «техніцистична», із вираженням негативним семантичним наповненням, тобто кінцевим продуктом моделі є пасивний працівник – педагог-технолог (Kumaravadivelu, 2003). Сутність моделі полягає в теоретичному озброєнні майбутніх учителів професійно-значущими, емпірично обґрунтованими психолого-педагогічними та спеціальними знаннями. Вважається, що професійні знання є достатньою передумовою ефективної фахової підготовки вчителів ІМ. Одержані в ході навчання знання вчителі-філологи будуть здатні компетентно застосовувати у професійно-педагогічній діяльності, досягаючи високої результативності.

Науково-прикладна модель підготовки вчителів ІМ спирається на трансмісійну парадигму передачі знань. У цей період ведеться активна науково-пошукова робота з визначення ефективності професійно-педагогічної діяльності вчителів, здійснюється експериментально-емпірична робота з перевірки доцільності навчальних форм. Для майбутніх учителів стає важливим ознайомлення із окремими елементами компетентного виконання професійно-значимих завдань (Richards, 2002, с. 40). У цей час відбувається трансформація тренінгової парадигми (training) підготовки вчителів ІМ у освітню та розвивальну (teacher education, development). Зростанню професійності педагогічних працівників сприяє поглиблення науково-дослідної роботи в галузях прикладної лінгвістики та інших фахових дисциплін, закладення міцних теоретико-епістемологічних підвалин галузі викладання ІМ.

Рефлексивна модель

Під впливом філософії гуманізму, конструктивізму та критичної теорії відбуваються подальші трансформаційні процеси у сфері педагогічної освіти, які призводять до відповідного оновлення моделей підготовки вчителів ІМ. На сучасному етапі найбільшої поширеності набула так звана рефлексивна модель підготовки вчителів ІМ. Філософсько-епістемологічним підґрунтям моделі є постпозитивізм, інтерпретивізм, критицизм, а її ідеологічним наповненням – філософія постмодернізму. Трансмісійна парадигма підготовки вчителів ІМ поступово відходить на задній план педагогічної освіти, поступаючись місцем колаборативній. Визначальним принципом освітньої системи стає студентоцентризм, який рішуче протиставляється авторитарності в освіті та вчителюцентризму, як одній із форм її виявлення. Як ідеологічний фільтр освіти, філософія постмодернізму, просочившись у теоретико-практичні й науково-емпіричні підходи, змусила по-новому осмислити вкорінені освітні традиції, місце й роль особистості, суб'єктів освітніх процесів, характер педагогічної взаємодії, професійно-педагогічні цінності, концептуальні положення галузі та ін. Відтак, студент із об'єкта педагогічного впливу перетворюється на суб'єкт, активно взаємодіючи й перетворюючи навчально-професійне середовище, беручи безпосередню участь у керуванні й осмисленні навчального процесу. Проголошені гуманістами ідеали сприяють утвердженню ціннісного ставлення до особистості майбутнього вчителя. У науково-дослідному ракурсі

простежується перезавантаження позитивістських підходів епістемологією постпозитивізму, інтерпретивізму й критицизму.

Сукупність означених впливів детермінує оновлення чинних моделей підготовки вчителів ІМ у рефлексивній парадигмі, сутність якої полягає у критичному аналізі й осмисленні майбутніми й практикуючими вчителями професійно-педагогічної й навчальної діяльностей. У 1990-х роках у сфері викладання ІМ має місце загальна тенденція відмови від методичного догматизму, тобто відбувається заперечення можливості навчати ІМ за допомогою єдиного «ідеального» методу, який підходить для всіх без винятку учнів, у будь-яких соціокультурних контекстах. Оскільки згідно з вищеописаним філософським баченням реальність носить змінний характер залежно від комплексу показників, то навчати на основі одного підходу не представляється можливим. Відтак, майбутніх учителів необхідно підготувати до нестабільних професійно-педагогічних умов і готовності діяти в нестандартних професійних ситуаціях, обираючи найраціональніші шляхи виконання професійних завдань.

У практиці викладання ІМ заміна методичного догматизму на еkleктичний підхід передбачає здатність обирати й поєднувати доцільні методи й техніки викладання, а не діяти згідно з інструкцією. У науковій літературі означений підхід одержав назву «післяметодового стану» (Kumaravadivelu, 2012). Адаптація до післяметодового стану вимагає від учителів ІМ активного осмислення навчально-професійної дійсності, тому продуктивними навчальними формами стають написання рефлексивного щоденника, дослідження в дії, спостереження, самоспостереження, обговорення професійно-значущих проблем тощо (Richards, 2002, с. 43).

У рефлексивній моделі підготовки вчителів ІМ практичний компонент несе більше навантаження, ніж у попередніх моделях. Традиційні підходи до підготовки вчителів ІМ передбачають вивчення теоретичних курсів, за якими слідує практика у викладанні, тоді як за рефлексивної моделі практична підготовка є наскрізним елементом. Навчально-професійна діяльність студентів-філологів включає її активне осмислення, перегляд системи установок і цінностей, критичний аналіз теорії та її зіставлення із набутим практичним досвідом. Студенти зобов'язані брати на себе більшу відповідальність за керування процесом і результатами навчання, але, водночас, їм надається більше повноважень у порівнянні з попередніми моделями. Змінюється також головне призначення викладачів, які покликані виступати в ролі фасилітаторів навчання, а не його першоджерел. За рефлексивної моделі учіння педагога розглядається як процес, що триває впродовж життя, тому період навчання в університеті є тільки початком професійного розвитку. Відтак, формування рефлексивного мислення учителів ІМ постає абсолютною необхідністю.

Попри світове визнання й суттєві практичні здобутки, на які спромоглась педагогічна освіта США завдяки утвердженню принципів рефлексивної моделі, на нинішній час під дією ідей соціалконструктивізму та критичної філософії почали поширюватись зауваження стосовно деяких неоднозначних аспектів моделі, зокрема: надмірна зосередженість на рефлексії може призводити до нівелювання ролі теоретичних професійних знань на користь практики та досвіду; рефлексивне мислення є інтроспективним, передбачаючи занурення у свій внутрішній світ. У крайніх випадках це спричиняє ігнорування вчителем ширших соціокультурних реалій, які супроводжують навчальний процес (Kumaravadivelu, 2003); усупереч схвальним відгукам на адресу рефлексивної моделі, доказово-емпіричних робіт із результатами на користь її ефективності виконано недостатньо, тому неможливо встановити причинно-наслідковий зв'язок між рефлексивним мисленням і рівнем професійної компетентності вчителя ІМ.

Критична модель

Нинішня система педагогічної освіти США перебуває на перехідному етапі, зазнаючи трансформаційних змін, які стосуються моделей фахової підготовки вчителів ІМ. Опрацювання спеціальних джерел свідчить про адаптаційні процеси вищезгаданих моделей підготовки вчителів ІМ в умовах поширення критичної педагогіки та теорії

соціалконструктивізму. У деяких працях знаходимо виокремлення критичної моделі як концептуально нового утворення (Norton, 2005), що протиставляється рефлексивній та іншим моделям. Водночас, на нашу думку, заявляти про оформлення абсолютно нового системного цілого в освіті зарано: спроби емансипації учасників навчального процесу шляхом поглиблення їхнього усвідомлення щодо реального соціально-політичного стану, акцентування на соціальних несправедливостях є звуженням змісту й мети освіти і не дає достатніх підстав для виділення окремої моделі педагогічної підготовки.

Важливою відмінністю критичної моделі від традиційних є її зорієнтованість на освітніх, соціально-економічних, культурних і політичних проблемах. Центральною місією критичної моделі є викриття домінуючих ідеологій, які наповнюють життя викладачів, майбутніх учителів та учнів, осмислення переконань та установок студентів щодо призначення освіти, навчальних інституцій та їхніх протагоністів.

Отже, поділ моделей підготовки педагогів за хронологічним критерієм є умовним: визначення часових рамок означених моделей ускладнюється тим фактом, що кожна наступна модель вбирає у себе риси попередньої, тому їх легше представити у вигляді надбудов, ніж окремих ізольованих елементів. Тим самим, виділення моделей видається також штучним: якісна підготовка вчителів ІМ передбачає ґрунтовну теоретичну підготовку (основа науково-прикладної моделі), методичне озброєння 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).

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Richards J. C. Theories of Teaching in Language Teaching. In J. C. Richards, W. A. Renanyda (Eds.) // *Methodology in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2002. P. 39–45.
2. Day R. Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education // *University of Hawaii Working Papers in ESL*. 2008. Vol. 2. P. 1–13.
3. Deyrich M., Stunel K. Language education models: New issues and challenges. In J. De D. Martínez Agudo (Ed.) // *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges*. Leiden, the Netherlands: Brill, 2014. P. 83–106.
4. Wallace M. J. *Training foreign language teachers: A reflective approach*. New York: Cambridge University Press, 1991. 180 p.
5. Kumaravadivelu B. *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York, NY: Routledge, 2012. 132 p.
6. Kumaravadivelu B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.
7. Norton B. Towards a model of critical language teacher education // *Language Issues*. 2005. №17 (1). P. 12–17.