

Маріанна Леврінц

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
НА ОСНОВІ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ
АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ**

Маріанна Леврінц

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ОСНОВІ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ

Навчальний посібник

За науковою редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-
кореспондента Національної академії педагогічних наук України
Анатолія Кузьмінського



Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Берегове
2020

УДК: 371.3(811.111:001.891)

Л-86

У навчальному посібнику представлено результати вивчення сучасних тенденцій розвитку іншомовної педагогічної освіти в Україні; результати порівняльного аналізу систем підготовки вчителів ІМ в Україні і в США; окреслено можливості оптимізації підготовки вчителів-філологів в Україні з урахуванням прогресивного досвіду США. Матеріал може бути корисним викладачам вищих навчальних закладів, науковцям, управлінцям у галузі освіти, аспірантам, студентам.

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ (протокол № 1 від 10.02.2020)

Підготовлено Видавничим відділом спільно з кафедрою філології
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ

Автор:

Маріанна Леврінц

Редактор:

Анатолій Кузьмінський

Рецензенти:

*Наталя Бідюк – доктор педагогічних наук, професор
(Хмельницький національний університет);*

*Лідія Хомич – доктор педагогічних наук, професор
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України);*

*Олександр Кучай – доктор педагогічних наук, доцент
(Національний університет біоресурсів і природокористувань).*

Коректура:

авторська

Відповідальні за випуск:

Ільдико Орос, Олександр Добош

За зміст навчального посібника відповідальність несе автор.

Друк навчального видання здійснено за підтримки уряду Угорщини

MEGVALÓSULT A MAGYAR KORMÁNY
TÁMOGATÁSÁVAL



MINISZTERELNÖKSÉG
NEMZETPOLITIKAI ÁLLAMTITKÁRSÁG



BETHLEN GÁBOR
Alap

Видавництво та поліграфічні послуги: Видавничий відділ Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ (Адреса: пл. Кошута 6, м. Берегове, 90202. Веб-сторінка: www.kmf.uz.ua Електронна пошта: kiado@kmf.uz.ua Тел.: (00 380-3141) 4-28-29

© Маріанна Леврінц, 2020

© Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. НАПРЯМИ РОЗБУДОВИ ІНШОМОВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	8
РОЗДІЛ 2. КОМПАРАТИВНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМ ІНШО- МОВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США І УКРАЇНИ	22
РОЗДІЛ 3. МОЖЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США.....	49
ЗАКЛЮЧЕННЯ	66
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	69

ВСТУП

Актуальність компаративних студій у глобалізованому міжнародному освітньому середовищі й Україні зумовлюється необхідністю приведення у відповідність національних освітніх процесів із загальносвітовими провідними тенденціями і стандартами якості. Складність означеного завдання вочевидь полягає у потребі осягнення міжнаціональних і національних освітніх особливостей з метою віднаходження фундаментальних надбань, які можливо екстраполювати на вітчизняний освітній ґрунт.

Критичне оцінювання національних освітніх систем, виділення аналогій і розбіжностей слугує адекватною платформою для об'єктивного прогнозу напрямів удосконалення й модернізації вітчизняної освітньої галузі. Цінним джерелом такої інформації є узагальнення досвіду американської освітньої системи, зокрема у контексті підготовки вчителів іноземних мов, виважене запозичення окремих елементів якого відповідає інтеграційним намірам України. Перебуваючи в стані модернізації і реформування, вітчизняна освітня галузь потребує випереджувальної інформації щодо перспектив її розвитку, інноваційних педагогічних ідей.

У визначенні перспективних шляхів розбудови педагогічної освіти в Україні слід передусім урахувати загальносвітові тенденції розвитку освітніх систем і систем підготовки вчителів-філологів, лінгвальні світові тенденції, вітчизняні освітньополітичні орієнтири (законодавчі, концептуальні), стан розвитку іншомовної освіти, освітньонаукову картину, соціальну затребуваність на педагогічних фахівців у сфері іншомовної освіти, зарубіжні й вітчизняні теоретико-практичні напрацювання, соціокультурний контекст та потенційну ресурсну базу.

Метою означеного навчального посібника є:

- 1) вивчення сучасних тенденцій розвитку іншомовної педагогічної освіти в Україні;

- 2) компаративний аналіз систем підготовки вчителів іноземних мов в Україні і США, виділення спільного і відмінного у системах іншомовної педагогічної освіти США й України;
- 3) окреслення можливостей оптимізації підготовки вчителів-філологів в Україні з урахуванням прогресивного досвіду США.

Навчальний посібник може бути корисним викладачам вищих навчальних закладів, науковцям, управлінцям у галузі освіти, аспірантам, студентам.

РОЗДІЛ 1

НАПРЯМИ РОЗБУДОВИ ІНШОМОВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

В умовах непростой суспільно-політичної й соціально-економічної ситуації, що склалася в Україні, актуалізується проблема міжкультурної і транснаціональної комунікації, важливим медіатором якої виступає вчитель-словесник. Її інструментом визнаються іноземні мови, тоді як засобом – іншомовна комунікативна компетентність. У стратегічній документальній базі України іншомовна освіта втілює внутрішньополітичні пріоритети, покликані задіяти людський ресурс у забезпеченні сталого розвитку держави у міжнародній інформаційній, академічній, культурній, комунікаційній та економічній сферах. У контексті досліджуваної проблеми особливої значимості набуває вивчення тенденцій розвитку фахової підготовки вчителів ІМ (іноземних мов) у вітчизняній системі вищої освіти, адже ефективність іншомовної освіти є цілком залежною від її якості, від компетентнісного рівня вчителя-філолога.

Комплексному вивченню проблем іншомовної освіти присвячені численні праці в авторстві Ніколаєвої С., концептуальні засади, на які спирається вітчизняна система підготовки викладачів ІМ в Україні розглядаються Безлюдною В., Русановою О., проблеми вищої філологічної освіти порушуються у публікаціях Бідюк Н., Іконнікової М., сучасні підходи в іншомовній освіті висвітлюються Тарнопольським О. Таким чином, накопичений чималий досвід з розв'язання проблем іншомовної освіти уможливує виявлення основних трансформаційних тенденцій підготовки вчителів ІМ в Україні.

Розбудова іншомовної філолого-педагогічної освіти 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. Проєкт МОН» (2019), Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», «Концепції популяризації України у світі та просування інтересів України у світовому інформаційному просторі» (2016), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018) та деяких інших.

Чинним законодавством України передбачено підготовку педагогічних фахівців у галузі іншомовної освіти за освітньо-професійною, освітньо-науковою і науковою програмами на бакалаврському, магістерському, освітньо-науковому (аспірантура) і науковому рівнях (докторантура). Згідно з оновленим «Переліком галузей знань і спеціальностей» (2015) підготовка здобувачів іншомовної педагогічної освіти здійснюється в галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю 014 «Середня освіта» (за предметними спеціалізаціями) – 014.02 «Середня освіта» (мова і література (із зазначенням мови)) (МОН, 2016). Додатково, підготовка вчителів іноземних мов може здійснюватися в галузі знань 03 «Гуманітарні науки» за спеціальністю 035 «Філологія». Як зазначається у Стандарті вищої освіти України (2019), бакалавр-філолог може працювати «на викладацьких посадах у закладах загальної середньої освіти (за наявності в освітній програмі циклу психолого-педагогічних та методичних дисциплін і проходження педагогічної практики» (Стандарті вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія», 2019, с. 12).

Підготовка педагогічних кадрів у галузі знань 01 «Освіта» за спеціальністю 014 «Середня освіта» (за предметними спеціалізаціями) представлена розгалуженою мережею закладів вищої освіти, зокрема, класичними, педагогічними, гуманітарними університетами, інститутами (професійно-педагогічними, неперервної освіти), академіями, коледжами, які налічують 58 університетів, 12 академій та 35 коледжів (Освіта в Україні: базові індикатори, 2018, с. 173).

Нинішню систему педагогічної іншомовної освіти визначає низка загальних і спеціальних, багаторівневих і полівекторних галузевих трансформаційних тенденцій. Означені тенденції доцільно уявити у формі сторін багатогранника, аніж окремих аспектів, з огляду на їхню взаємозв'язаність. Деякими з них є наступні:

- ухвалення нормативно-правової документації;
- прийняття концепції педагогічної освіти;
- орієнтація на освітні стандарти;
- упровадження компетентнісного підходу в педагогічній освіті;
- оптимізація організаційно-змістових аспектів освітньої галузі;
- популяризація іншомовної освіти;
- технізація/інформатизація системи вищої освіти;
- оновлення дидактичних підходів в іншомовній і педагогічній освіті;
- визначення рівнів оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю;
- перехід на кредитно-модульну систему зарахування результатів навчання;
- відмова від репродуктивної освітньої моделі на користь розвивальної, від вчителєцентризму до студентоцентризму;
- зростання академічної мобільності, академічної автономності й академічної свободи;
- акцентування неперервного професійного розвитку, самоосвіти, самовдосконалення педагогічних працівників;
- зростання практичної зорієнтованості професійної підготовки педагогів;
- удосконалення системи підзвітності й контролю за якістю освіти;
- диверсифікація системи педагогічної освіти;

Утвердження й розбудова національної системи освіти з часу проголошення незалежності України, інтеграційний курс молодій держави у

Європейський освітній простір зумовили необхідність оновлення її правового поля та ухвалення концепції розвитку педагогічної освіти, де визначено стратегічну мету, ключові завдання педагогічної освіти, розроблення сучасної моделі педагогічної професії, вимог до якості підготовки і професійного розвитку педагогічної когорти у світлі сучасних глобалізаційних перетворень (МОН, 2018. Концепція розвитку педагогічної освіти).

У зв'язку з швидкоплинними цивілізаційними змінами і трансформацією суспільних відносин, зростанням невизначеності у сферах професійної життєдіяльності головним завданням концепції сучасної педагогічної освіти виголошується її випереджувальний розвиток, відповідно до чого дедалі більшої важливості набуває вміння і готовність учителя неперервно навчатись, розширювати професійний кругозір, займатись самовдосконаленням. Відтак, формальна освіта, в надрах якої визріло переконання про необхідність відмови від репродуктивної, трансмісійної моделі, де випускник педагогічного ЗВО вважається повністю підготовленим, самодостатнім фахівцем, відтепер вона розглядається як відправна (МОН, 2018, с. 2–9). Завдяки переходу від репродуктивної до розвивальної освітньої парадигми, оновлення зазнають цілі, завдання, зміст, дидактичні підходи, які застосовуються у системі вищої педагогічної освіти. Одним із супровідних аспектів є акцентування самостійності/автономності навчально-професійної діяльності майбутнього вчителя, як першооснови ціложиттєвого навчання. Як наслідок, у чинних програмах підготовки педагогів підкреслюється самостійна робота шляхом збільшення її кредитної ваги та переформатування дидактичних підходів у напрямі до автономних навчальних форм.

Аспірація України влитися у світове русло провідних освітніх тенденцій вимагає віднаходження вітчизняною освітньою спільнотою дієвих шляхів і механізмів досягнення сумісності й узгодженості, що виявляється, приміром, у запровадженні кваліфікаційних ступенів, поширених на європейських освітніх теренах (бакалавр, магістр, доктор), активному вивченні й орієнтації на прогресивні ідеї досвіду підготовки працівників освітньої галузі, розробленні

освітніх стандартів, імплементації особистісно і компетентісно-базованих підходів у підготовці педагогічних фахівців, популяризації іншомовної освіти, зростанні академічної мобільності студентів та ін.

Перспективним напрямом оновлення вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів є розроблення Стандартів вищої освіти, важливим призначенням яких є приведення вимог до компетентісного рівня випускників ЗВО в Україні у відповідність із поширеними у міжнародній освітній практиці. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про розроблення державних стандартів вищої освіти», до структури документа входять державний, галузевий компонент і компонент вищого навчального закладу (Про розроблення державних стандартів вищої освіти, 1998). Два останні компоненти відтворюються в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) та освітньо-професійній програмі (ОПП), які формуються закладами вищої освіти і затверджуються органами виконавчої влади освітньої галузі на підставі рішення вчених рад ЗВО. Вимоги до процедури розробки й затвердження стандартів регламентуються Законом України «Про вищу освіту» (2014) (Розділ III, Стаття 10 «Стандарти вищої освіти»). Стандарт вищої освіти встановлює сукупність спільних вимог до освітніх програм у межах певної спеціальності та рівня вищої освіти. У стандарті визначаються вимоги до освітніх програм, а саме обсяг кредитів ЄКТС згідно з ступенем вищої освіти, підстави доступу осіб до навчання за програмою, компетентності випускника, нормативний зміст освітніх програм, форми атестації здобувачів, вимоги до створення програм, а також, за наявності, вимоги професійних стандартів (Законом України «Про вищу освіту» (2014)).

На офіційному сайті МОН України став доступним для обговорення проект стандарту для другого (магістерського) рівня галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки, покликаний регламентувати підготовку педагогічних кадрів. У тексті тимчасового стандарту конкретизуються об'єкти вивчення і професійної діяльності магістра з освітніх, педагогічних наук, навчальні цілі, теоретичний зміст предметної

галузі, методи, методики і технології, подається перелік компетентностей, поділених на інтегральні, загальні, спеціальні (фахові, предметні), нормативний зміст підготовки, сформульований у термінах навчальних результатів, форми атестації, нормативно-правова основа, а також пояснення щодо їхнього імплементації в освітньому процесі. Як зазначено у проєкті стандарту, формуючи профіль освітніх програм заклади вищої освіти мають право додатково визначати компетентності і програмні результати освіти у відповідності з варіативною частиною спеціалізації (Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. Проєкт). Водночас, стандарту підготовки вчителів ІМ на даний час не сформовано, що ускладнює повноцінне функціонування сфери іншомовної педагогічної освіти в Україні.

Докладний аналіз освітньо-професійних програм, які здійснюють підготовку вчителів ІМ у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, свідчить про тенденцію до акцентування фахових компетентностей спеціальності і програмних результатів навчання, безпосередньо пов'язаних із професійною діяльністю вчителя ІМ й організацією іншомовної освіти, зокрема, методичної, що знаходить вираження у перерозподілі питомої кредитної ваги у компонентах освітніх програм (навчальних дисциплін, практик, курсових і кваліфікаційних робіт). Однак, кількість кредитів, виділених на вивчення такої ключової дисципліни як методика викладання ІМ, значно варіюється, складаючи, за нашими приблизними підрахунками, від 3 кредитів (УжНУ) до 22 (ТНПУ імені В. Гнатюка) на першому рівні вищої освіти, тоді як на шкільну педагогічну практику сукупно виділяється від 4,5 до 16 кредитів у вищевказаних ЗВО (на підставі аналізу даних 10 освітніх програм). Принагідно відмітимо сучасну тенденцію українських закладів вищої освіти до створення кафедр методики викладання ІМ, що дає підстави констатувати зростання затребуваності означеного змістового компонента у практиці вищої школи. Ми цілком поділяємо думку Ніколаєвої (2014) про те, що обсяги спеціальної підготовки (методичної) необхідно привести у відповідність із європейськими

стандартами, а також розробити державний документ, що регулює організаційно-змістові підходи та якість підготовки вчителів-філологів (Ніколаєва, 2014, с. 12).

Пріоритетом оптимізації вітчизняної системи педагогічної освіти, що знаходить концентроване вираження у Стандарті вищої освіти, є запровадження компетентнісно-базованого підходу (Рашкевич Ю.). Ключові позиції в освітніх стандартах займає визначення професійно значимих компетентностей. У Законі України «Про вищу освіту» (Розділ I, Стаття 1) компетентність потрактовується як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність, і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (Закон України Про вищу освіту, 2014). Включення терміна до основного законодавчого документа підтверджує присутню роль компетентнісного підходу в активному розвитку освітньої системи України. Згідно з «Концепцією розвитку педагогічної освіти» модернізація програм підготовки вчителів передбачає впровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходу, забезпечення формування професійних компетентностей (МОН, 2018). Таким чином, система педагогічної освіти України прискореними темпами розпочала активні дії щодо впровадження засадничих положень компетентнісно-базованої освіти.

Додатково проєктом МОН визнається першочерговість іншомовної компетентності для забезпечення економічного зростання і підвищення якості освітніх послуг, що сприяє об'єднанню зусиль науково-освітньої громади, спрямованих на її формування й розроблення належного методологічного й методичного фундаменту (Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. Проєкт МОН). Принципово важливою тенденцією галузі іншомовної освіти в Україні є намагання синхронізувати вимоги до рівнів оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю з узагальненими в тексті «Загальноєвропейських Рекомендацій

з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», який було розроблено провідними європейськими дослідниками із 41 країни як спільну основу укладання змісту галузі іншомовної освіти й моніторингу навчальних досягнень (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment).

Згідно з міркуваннями Безлюдної В. (2018), супутніми змінами, що відбулися в галузі підготовки вчителів ІМ в Україні з переходом до компетентнісного підходу, є модульна організація змісту освітніх програм, акцентування особистісного становлення майбутніх педагогів і ціннісне ставлення до професії; зміна характеру взаємодії між викладачем і студентом із формально-рольового на конструктивно-міжособистісний; оновлення технологій підготовки вчителів-філологів, де поширеності набувають проєктні, рефлексивні й інші технології (Безлюдна, 2018, с. 345).

Переосмислення зазнає також термінологічне поле галузі. Так, до синонімічного ряду концепту навчання ІМ увійшов більш удалий, на наше переконання, термін іншомовна освіта. В умовах сучасного лінгвально глобалізованого світу зосередженість на розвитку суто прагматичних, функціональних аспектів мови й мовлення виявляється однією й обмеженою: нині недостатньо просто оволодівати чотирма мовними навичками (говоріння, слухання, читання й письмо). Іншомовна освіта передбачає розвиток особливої підсистеми мовної особистості, що бере повноцінну участь у міжособистісному спілкуванні між представниками різних культур, носіїв мови. Ніколаєвою С. (2016) підкреслюється, що у виділенні освітніх цілей варто говорити не про навчання ІМ, а реалізацію міжкультурної іншомовної освіти (Ніколаєва, 2016, с. 60).

Аналіз дискурсу правового й наукового освітнього поля України, представленого нормативно-правовими, стратегічними документами, освітніми стандартами та іншими фаховими напрацюваннями, дозволяє виокремити низку напрямів реструктуризації, яких зазнає вітчизняна система педагогічної освіти, а саме:

– надання більшої автономії закладам вищої освіти стосовно організації освітнього процесу, управління, наукових досліджень і т. і. ЗВО самостійно визначають і реалізують предметні спеціальності, основні або додаткові програми спеціалізації, визначають репертуар навчальних дисциплін, практик та інших видів освітньої діяльності;

– поширення ідеї академічної свободи, що полягає у незалежності суб'єктів освітнього процесу у здійсненні педагогічної і наукової діяльності;

– суголосною євроінтеграційній є тенденція до забезпечення академічної мобільності, тобто можливості брати участь у навчанні або стажуванні в інших регіонах України або за кордоном учасниками освітнього процесу, що розглядається як вагомий фактор у підготовці до роботи в міжкультурному контексті (Закон України Про вищу освіту, 2014; МОН, 2018);

– диверсифікованість, яка полягає в урізноманітненні закладів вищої освіти, моделей і програм здобуття педагогічної професії, підходів до засвоєння ІМ. Підготовка вчителів реалізовується у педагогічних, класичних, технічних та інших профільних і багатопрофільних ЗВО;

– формою вияву багатопрофільності у підготовці вчителів ІМ є можливості поєднання спеціальностей і спеціалізацій на підставі правил, установлених МОН України щодо їхнього поєднання, причому ЗВО залишають за собою право самостійно обирати другу предметну спеціальність;

– важливою нинішньою тенденцією розбудови вищої освіти є розширення практичного компонента підготовки здобувачів педагогічного фаху. Невід'ємним складником програм підготовки вчителів визнається неперервна педагогічна практика, яка становить принаймні 30 кредитів ЄКТС у межах бакалаврських програм і стільки ж у магістерських, при чому передбачається, що практика розпочинається з першого курсу бакалаврату. Половина обсягу практичної підготовки відводиться на практику у викладанні. Інноваційною тенденцією є врахування педагогічної реальності у психолого-педагогічній і методичній підготовці здобувачів учительської професії;

– у вітчизняній системі педагогічної освіти зосереджено увагу на створенні умов для забезпечення цілісності, неперервності процесів професійного навчання, самонавчання й розвитку, зокрема, через допомогу початкуючим учителям, яка розглядається як необхідна передумова входження у професію, і є сполучною, транзитною ланкою між навчально-професійною і професійною діяльністю. В Україні розглядаються можливості запровадження педагогічної інтернатури, тобто викладання під супроводом наставника протягом першого року на вчительській посаді. Надалі, педагог бере участь у формальній, неформальній та інформальній освіті, отримуючи професійні або освітні кваліфікації;

– одним із проявів модернізації системи педагогічної освіти є запровадження багатоваріантності, що знаходить вираження у забезпеченні можливостей і умов вільного вибору здобувачами вищої освіти навчального закладу, його типу, форми здобуття освіти, темпів, освітніх рівнів, індивідуальних освітніх траєкторій, навчальних курсів, що відповідають їхнім особистим інтересам і потребам (Закон України Про вищу освіту, 2014; МОН, 2018; Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти; Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. Проєкт).

Група спеціальних тенденцій, що характеризує розвиток галузі іншомовної освіти та підготовки вчителів-філологів, відображає сучасний рівень розвитку вітчизняного наукового знання і свідчить про врахування прогресивного досвіду загальноосвітнього значення. З огляду на державну політику України щодо підтримки засвоєння англійської мови широкими колами суспільства загалом і, зокрема, у вищій освіті, зростають вимоги до компетентнісного рівня фахівців, здатних реалізувати означені стратегічні завдання формування іншомовної комунікативної компетентності вчителів-філологів, їхньої методичної грамотності та готовності забезпечувати державне замовлення (Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти). Згідно

з окресленою національною стратегією відбувається зростання вимог до іншомовної комунікативної компетентності на всіх освітніх рівнях. Так, у поточному навчальному році відбувся Єдиний вступний іспит для підтвердження рівня B2 на деякі магістерські спеціальності, а найближчим часом означений іспит буде запроваджено для вступників на всі спеціальності. У короткостроковому майбутньому також планується встановити вимогу складання іспиту з іноземної мови на рівні B1 для вступу на перший рівень вищої освіти. Відтак, як зазначено у Концептуальних засадах державної політики, постає потреба у перегляді змісту професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ та забезпеченні формування відповідних фахових навичок. У стратегічному документі також визначено вимоги до оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю викладачами ЗВО для немовних спеціальностей на рівні C1. Водночас, аналіз стандартів вищої освіти не виявив уточнень щодо вимог до рівня іншомовної компетентності здобувачів ступенів бакалавра і магістра за винятком загальних формулювань на кшталт «...вільно, гнучко й ефективно використовувати мову(и), яка(і) вивчається(ються)...» (Стандарт вищої освіти України, 2019а, с. 8). На підставі вивчення освітньо-професійних програм підготовки вчителів ІМ з'ясовано, що вимоги до рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності випускників конкретизуються тільки в поодиноких випадках. Уважаємо за необхідне визначити вимоги до рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю майбутніх учителів ІМ, узгодивши їх із загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, та зазначити цю вимогу під час формування стандарту підготовки вчителів ІМ.

Перегляд змісту програм підготовки вчителів ІМ передбачає акцентування розвитку іншомовної комунікативної компетентності та розширення номенклатури лінгводидактичних дисциплін. Збагаченню змістового компонента системи підготовки вчителів-філологів сприяє диверсифікація іншомовних навчальних курсів, спрямованих на забезпечення інтересів самих здобувачів і регіональних потреб, серед яких викладання англійської мови професійного спрямування (English for Special Purposes),

викладання фахових дисциплін англійською мовою (English as a Medium of Instruction), іншомовне занурення, білінгвальна освіта. Відтак, до програм підготовки вчителів ІМ варто додати курси, присвячені проблемам організації і моделювання відповідних мовних курсів.

Вітчизняна галузь іншомовної освіти і методична наука підтримують оновлену парадигму навчання ІМ на засадах принципового прагматизму й методичного еkleктицизму (Тарнопольський, 2018). Сутність концептуальної ідеї полягає у відмові від пошуку універсального методу навчання ІМ, що безвідмовно дозволяє за будь-яких обставин і в усіх учнів без винятку розвивати іншомовну компетентність, на користь раціонально обґрунтованої селекції й адаптації навчальних підходів і методів у реалізації іншомовної освіти. Водночас, окреслений підхід вимагає більш ґрунтовної теоретичної і практичної обізнаності майбутнього вчителя для вибору раціональних дидактичних шляхів, ґрунтуючись на психолого-педагогічному, лінгводидактичному, філологічному науковому знанні, а також на розумінні соціокультурного контексту, потреб громад, в умовах яких здійснюється освітній процес. Відповідно, в Україні тенденційною виявилася робота з удосконалення методичної підготовки вчителів-філологів, спостерігається зміщення акценту від прагматичних аспектів дисципліни методики викладання ІМ (розвиток навичок говоріння, слухання, читання, письма) до інших важливих питань процесу навчання ІМ, зокрема, проблеми інформатизації в іншомовній освіті, вплив особистісних якостей на засвоєння ІМ, мотивація і багато інших.

За результатами наукового пошуку виявлено кілька підходів і методів, розповсюджених у практиці викладання ІМ в Україні. Фоновим підходом іншомовної освіти є комунікативний, уособлюючи мету навчання ІМ як засобу спілкування, а також розвиток іншомовних компетентностей через спілкування, засобами спілкування в автентичних комунікативних умовах.

Гуманістичний або особистісно орієнтований підхід передбачає підпорядкованість мети і розвитку іншомовних компетентностей особистісній самоактуалізації, зосередженості на індивідуальності й мовній особистості

учня. Означений підхід передбачає зміну освітньої парадигми від учителицентризму до студентоцентризму, дитиноцентризму. Педагогічна взаємодія вибудовується на суб'єкт-суб'єктних партнерських засадах, колаборації між учасниками освітнього процесу. Розвиток іншомовної компетентності відбувається поряд із особистісним становленням студента.

Найбільшого поширення, згідно з думкою Ніколаєвої С. (2018), на сучасному етапі розвитку вітчизняної методичної науки набув компетентнісний підхід, де цілі і результати навчання визначаються через розвиток компетентності (Ніколаєва, 2018, с. 33), до складу якої входять не тільки знання і вміння, а й особистісні диспозиції, ставлення.

Визначальною тенденцією розвитку вітчизняної методичної практики є надання комунікативному підходу культурологічного спрямування (Тарнопольський, 2019, с. 75), представленому у фаховій літературі у формі кількох підгруп, а саме соціокультурного, лінгвокраїнознавчого, лінгвокультурологічного, етнографічного, поліфункціонального, міжкультурного підходів (Ніколаєва, 2018, с. 33–34).

На засадах комунікативного відбувається розвиток конструктивістського підходу, зародженого в США. В Україні конструктивістський підхід поширився, насамперед, для навчання ІМ у професійних цілях для студентів немовних спеціальностей. Однак, потенційно означений підхід є ресурсною базою для оновлення програм підготовки вчителів ІМ. Уважаємо, що застосування таких підходів як навчання ІМ через зміст дисциплін (content-based language instruction) і шляхом виконання завдань (task-based language learning), заснованих на засадах теорії конструктивізму, необхідно поширювати на теренах вітчизняної системи педагогічної освіти.

Важливим витком у розвитку української методичної думки стало запровадження навчання ІМ з допомогою комп'ютерних технологій (computer-assisted language learning CALL), хоча процес інформатизації іншомовної освіти в Україні в рази поступається світовій практиці викладання ІМ. Так, у США застосування інформаційних технологій є невід'ємною складовою як

навчального процесу ЗВО, в атмосфері чого відбувається становлення майбутнього вчителя ІМ, так і однією із основних тем текстів стандартів підготовки і розвитку вчителів-філологів та курсу методики викладання ІМ.

Отже, завданнями подальшої розбудови іншомовної педагогічної освіти в Україні вважаємо наступні:

- розроблення й реалізація державних стандартів для галузі підготовки вчителів ІМ;
- модернізація змісту іншомовної педагогічної освіти згідно з викликами сучасної лінгвальної глобалізації і потреб українського суспільства;
- усунення прогалин у кадровому забезпеченні галузі;
- аксіологізація освітнього середовища ЗВО, формування ціннісного ставлення і прихильності до професії вчителя ІМ;
- технізація освітнього середовища ЗВО;
- приведення обсягів методичної підготовки вчителів ІМ до загальноосвітніх стандартів;
- запровадження системи моніторингу за рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності здобувачів іншомовної педагогічної освіти;
- організація взаємодії між учасниками освітніх процесів на засадах співпраці і партнерства;
- 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 і т. і.) та потреб учителів, місцевих громад;
- нівелювання негативного впливу низького соціального статусу педагогічної професії, який склався внаслідок скрутного соціально-економічного становища, шляхом збільшення соціальних гарантій і матеріальної підтримки її представників.

РОЗДІЛ 2

КОМПАРАТИВНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

СИСТЕМ ІНШОМОВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США І УКРАЇНИ

Розбудова української освітньої системи відбувається у ракурсі модернізації всіх її ланок, яка розгортається на тлі дихотомічних процесів. З одного боку, стратегічними завданнями національної освітньої системи визначено інтеграцію у транснаціональну освітологію, врахування передових надбань зарубіжного досвіду з метою її адаптації до викликів глобалізаційних тенденцій в освіті, з іншого – повноцінне оновлення вітчизняної освітньої системи неможливе без осмислення, врахування і примноження її доробку, освітніх традицій, сформованих за неповторних культурно-історичних умов.

Дихотомічні процеси характеризують також прояви впливу лінгвальної глобалізації, де політичний освітній вектор України спрямований на поширення іншомовної освіти, засвоєння англійської мови (Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти). Водночас, в умовах складної соціальної і політичної ситуації, в Україні посилюється тенденція до збереження лінгвальної ідентичності й національної унікальності.

Відтак, сталий розвиток національної освітньої системи слід забезпечувати шляхом урахування діалектичних тенденцій: доцентрових – конвергенція у світовий освітній процес, лінгвістично-глобалізоване середовище і відцентрових – акцентування національно-етнічних освітніх і мовних особливостей.

Адекватне врахування означених тенденцій представляється можливим через описово-порівняльне вивчення американської та 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.

Підставою для порівняння досвіду підготовки вчителів-філологів у галузі іншомовної освіти є Закон України «Про вищу освіту» (Документ 1556–VII–Стаття 11), де визначено її структуру, а саме: заклади вищої освіти всіх форм власності; рівні та ступені (кваліфікації) вищої освіти; галузі знань і спеціальності; освітні й наукові програми; стандарти освітньої діяльності й стандарти вищої освіти; органи, що здійснюють управління у сфері вищої освіти; учасники освітнього процесу. Досягненню адекватної повноти і глибини компаративних аналітичних даних сприятиме уточнення супровідних елементів і критеріальних показників освітніх систем України і США.

Законодавча база системи педагогічної та іншомовної освіти формується федеральним урядом актами Конгресу «Кодекс законів США» (United States Code) (розділ 34), регулюючись на підставі наступних законодавчих актів й урядових постанов:

- Закон «Про вищу освіту» (1965), до якого приблизно кожні 5 років вносяться поправки й доповнення. Розділ II Закону «Про вищу освіту», «Підвищення якості педагогічної праці», Розділ IV «Міжнародні освітні програми». Доповнення до цього закону – «Піднесення міжнародної та іншомовної освіти» (2019).
- Закон «Про освіту в інтересах національної оборони» (1958).
- Закон «Про освіту дорослих» (1966).
- Закон «Про неперервну освіту» (1976).
- Закон «Не залишимо жодної дитини без уваги (2001).
- Закон «Про перспективи вищої освіти» (2008).
- Закон «Всі студенти досягнуть успіху» (2015).

У США реалізовується низка релевантних урядових програм, спрямованих на удоцільнення галузі іншомовної освіти: «Програма покращення знань іноземних мов молоддю заради національної безпеки» (2006), «Національні цілі освіти 2000», «Цілі 2000: закон про освіту Америки», «Перегони до вершини» (2009). Вцілому у США відсутня загальнонаціональна мовна освітня політика. «Кодекс законів США» та Конгрес не регламентують і

не контролюють сферу діяльності вищої освіти, окрім деяких соціальних аспектів, однак федеральний уряд бере безпосередню участь у визначенні прерогатив і стратегічних напрямів розвитку освітньої політики.

Чинними законодавчими і нормативними документами у сфері іншомовної педагогічної освіти України є наступні:

- Закон «Про вищу освіту» (2014).
- Закон «Про освіту» (2017).
- «Національна доктрина розвитку освіти» (2002).
- «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції у Європейський освітній простір» (2004).
- «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013).
- Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» (2019).
- «Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти».
- Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020».
- «Концепція популяризації України у світі та просування інтересів України у світовому інформаційному просторі» (2016).
- «Концепція розвитку педагогічної освіти» (2018).
- Наказ Про організацію та проведення підготовки вчителів іноземних мов, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 навчальному році, закладами післядипломної педагогічної освіти до викладання іноземних мов (англійської, німецької та французької) відповідно до Концепції «Нова українська школа», (МОН, 2018).
- «Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 035 «Філологія» (МОН, 2016).

Основоположними принципами керування системою вищої освіти у США є децентралізованість та автономність менеджменту. Управління ґрунтується на засадах філософії Джеферсона Т. про обмеженість федерального втручання у сферу вищої освіти. Управління освітньою системою здійснюється на

штатному й муніципальному рівнях незалежно від федерального уряду. Ступінь контролю владних органів штатів у сфері освіти над діяльністю ЗВО варіюється від контрольованого, частково контрольованого та автономного статусу освітніх установ. Департамент Освіти США не наділений повноваженнями регулювати освітню діяльність ЗВО та визначати освітню політику штатів. Водночас, шляхом фінансових видатків федеральний уряд намагається спрямовувати вектор реформування освітньої системи відповідно до національних освітньо-політичних настроїв. Система управління педагогічної підготовки включає низку професійних неурядових організацій, профспілок, акредитаційних агенцій, основними функціями яких є укладання освітньо-нормативної документації, освітніх стандартів, моніторинг й оптимізація якості іншомовної та педагогічної освіти, стимулювання науково-творчої діяльності педагогічного корпусу та ін.

Управління системою вищої освіти в Україні належить до компетенції:

- 1) Кабінету Міністрів України;
- 2) центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки;
- 3) уповноважених галузевих державних органів;
- 4) органів влади Автономної Республіки Крим, уповноважених органів місцевого самоврядування;
- 5) Національної академії наук України та національних галузевих академій наук;
- 6) засновників ЗВО;
- 7) органів громадського самоврядування освітньої сфери;
- 8) НАЗЯВО (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Таким чином, функціонування й діяльність сфери вищої освіти підпорядковані центральним законодавчим владним органам, водночас вище представленими пунктами 7–8 визначаються підстави для розширення сфери впливу незалежних громадських об'єднань та пунктом 6 – самоврядування. Діяльність ЗВО провадиться за принципом автономії і самоврядування (Закон України «Про вищу освіту», Розділ VI. Стаття 32).

У США розроблення стандартів вищої освіти розпочато у 1946 році. 48 із 50 американських штатів підтримують рух за стандартизацію в освіті, де стандарти підготовки вчителів і навчання учнів є узгодженими (Bales, 2007). Структура професійних педагогічних стандартів є трикомпонентною: стандарти акредитації програм підготовки вчителів, стандарти ліцензування в штатах (для початкуючих учителів), стандарти сертифікації і визнання досягнень педагогічних працівників (для вчителів зі стажем від трьох років і більше).

Стандарти акредитації програм підготовки вчителів ІМ формуються і затверджуються незалежними професійними організаціями: стандарти фахової підготовки вчителів ІМ, а також сфери іншомовної освіти розробляються Американською радою з викладання іноземних мов (ACTFL), Національною радою з акредитації педагогічної освіти (NCATE). Стандарти професійного розвитку початкуючих учителів, ліцензування вчителів зі стажем 1–3 роки формуються і реалізуються Міжштатним консорціумом підтримки та оцінки молодих учителів (INTASC). Моніторинг професійного розвитку вчителів ІМ здійснюється Національним комітетом професійних педагогічних стандартів (NBPTS). В основу стандартів покладено визначення компетентностей, якими повинен володіти вчитель-філолог на кожному кар'єрному етапі. Наразі стандарти розробляються спільними діями науковців, практикуючих педагогів і виносяться на суспільне обговорення, цим самим здобувши визнання і прихильність професійної спільноти.

В Україні під стандартом освітньої діяльності розуміють сукупність вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу ЗВО, тоді як стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності ЗВО (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Згідно з «Постановою про розроблення державних стандартів» нормативний документ освітнього стандарту формує три компоненти: державний, галузевий і компонент вищого навчального закладу. Другий і третій компонент представляють ОКХ (освітньо-кваліфікаційна характеристика) та ОПП (освітньо-професійна програма).

У 2019 р. МОН України було затверджено Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія», 03 «Гуманітарні науки» для першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівня вищої освіти, а також було розроблено проєкт стандарту для другого (магістерського) рівня, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. Стандарт вищої освіти визначає вимоги до здобувачів вищої освіти: обсяг кредитів ЄКТС (на рівні бакалаврату становить 240 кредитів, обсяг освітньо-професійної програми магістра філології – 90 кредитів, обсяг освітньо-наукової програми магістра філології – 120 кредитів), перелік компетентностей, нормативний зміст підготовки здобувачів, сформульований у термінах результатів навчання, форми атестації здобувачів і вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості освіти (Стандарт вищої освіти України, 2019). Державного стандарту підготовки вчителів ІМ до цього часу не розроблено, так само як і освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя ІМ. Таким чином, підготовка вчителів ІМ регламентується нормативними документами стандартів, які не враховують характеристику профілю (спеціалізації та освітньої програми).

У США якість освітньої діяльності та освітніх послуг визначається на підставі акредитації, що встановлюється незалежними професійними агенціями: Радою з акредитації підготовки педагогів (the Council for the Accreditation of Education Preparation ACTFL/CAEP), Радою з акредитації педагогічної освіти (Teacher Education Accreditation Council TEAC), Радою з акредитації вищої освіти (Council for Higher Education Accreditation CHEA). Остання увійшла до складу CAEP у 2014 році. Основною метою акредитації є забезпечення належної якості вищої освіти. Її основними функціями є: 1) оцінювання якості освітніх програм ЗВО; 2) створення культури сталого вдосконалення якості наукової та освітньої діяльності ЗВО, зростання стандартів якості; 3) залучення до процедури оцінювання співробітників ЗВО (професорсько-викладацького складу, адміністрації та ін.); 4) установлення критеріїв професійної сертифікації і ліцензування та оптимізація курсів, які

здійснюють відповідну підготовку (U.S. Department of Education. Accreditation in the United States).

Система забезпечення якості освіти в Україні функціонує на кількох рівнях:

- 1) на внутрішньому – ЗВО здійснюють моніторинг за якістю освітнього процесу;
- 2) на зовнішньому – через діяльність Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) та освітньої діяльності ЗВО або акредитованими ними профільними установами;
- 3) шляхом моніторингу діяльності вищезгаданого агентства.

НАЗЯВО є незалежною від МОН України юридичною особою публічного права, основними повноваженнями якого є формування вимог до системи забезпечення якості вищої освіти, аналіз якості освітньої діяльності, освітніх послуг та акредитація ЗВО (Закон України «Про вищу освіту», Розділ V. Стаття 16–18). Зовнішніми процедурами забезпечення якості вищої освіти є ліцензування і акредитація. Ліцензування належить до компетенції МОН України, а відповідальність за акредитацію покладається на НАЗЯВО.

Заклади вищої освіти, що здійснюють підготовку вчителів-філологів у США, представлені наступними типами: докторські/дослідницькі університети, магістерські коледжі й університети, бакалаврські коледжі, асоційовані коледжі, профільні установи вищої освіти та общинні коледжі (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2006). За формою власності розрізняють державні, приватні, релігійні (комерційні, некомерційні) ЗВО, причому приватні комерційні установи мають кількісну перевагу.

ЗВО з найбільшою кількістю присвоєних дипломів учителя ІМ станом на 2017 рік є наступні: 1) Університет Джорджії – 9,49%; 2) Університет Південного Місісіпі – 9,18%; 3) Університет Аляски Енкорідж – 7,91%; 4) Мічиганський університет – 4,75%; 5) Клівлендський державний університет – 4,43%; 6) Міжнародний університет Флориди – 3,8%; 7) Університет Ратгерс у Новому Брунсвіку – 3,8%; 8) Державний університет Пенсильванії – 3,48%; 9)

Університет Баффело – 2,22%; 10) Вашингтонський університет – кампус Сієтла 1,9%. Спеціалізовані коледжі: 1) Університет Карлоса Абізу в Маямі – 2,51%; 2) Міжнародний Інститут Мідлбері в Монтереї – 1,81%; 3) Коледж Конкордії в Муергеді – 1,02% (Data USA. Foreign Language Teacher Education). У 69% від загальної кількості освітніх програм освітній процес здійснюється за традиційною освітньою моделлю, тоді як у 31% – за альтернативною.

В Україні підготовка вчителів-філологів здійснюється у 13 класичних університетах, 19 педагогічних університетах, 3 гуманітарних університетах, 2 інститутах і 23 педагогічних коледжах, 18 педучилищах (Деркач, 2014). Типологія українських ЗВО включає: 1) університет: багатогалузевий (класичний) і галузевий (педагогічний, профільний, гуманітарний); 2) інститут: галузевий (педагогічний, профільний); 3) коледж: галузевий, структурний підрозділ університету, інституту. За формою власності в Україні функціонують державні, комунальні, приватні, прибуткові та неприбуткові ЗВО. Основними принципами діяльності закладів є автономія і самоврядування, формами вияву яких є право на розроблення й реалізацію освітніх програм, визначення форм здобуття вищої освіти й організації освітнього процесу, самостійне запровадження спеціалізацій, добір змісту освітніх програм, хоча й дещо обмежене та ін.

У США підготовка вчителів ІМ здійснюється на всіх рівнях вищої освіти, а саме на першому – бакалаврському або переддипломному рівні (undergraduate level), другому – магістерському або випускному рівні (graduate level), третьому – освітньо-науковому або докторському рівні (postgraduate level). Транзитарним рівнем, що веде до здобуття вищої філолого-педагогічної освіти, є асистент учителя (associate's degree). Здобувачі іншомовної педагогічної освіти також мають змогу одержати додатковий сертифікат учителя ІМ на базі бакалаврського або магістерського рівня. Ступені вищої філологічної освіти представлені у такій прогресії: асистент або асоціат, бакалавр, магістр, доктор філософії, подвійний ступінь із поєднанням ступенів бакалавра і магістра або магістра і доктора філософії.

Документи, що посвідчують право особи здійснювати професійну діяльність у галузі іншомовної освіти в США, включають:

1) Диплом про вищу освіту: бакалавр/магістр наук з викладання ІМ (Bachelor/Master of Science in Language Teaching); бакалавр/магістр мистецтв з викладання ІМ (Bachelor/Master of Arts in Language Teaching); бакалавр/магістр мистецтв/наук іншомовної освіти (Bachelor/Master of Science/Arts in Foreign Language Education); бакалавр/магістр мистецтв/наук у галузі викладання німецької/іспанської/французької/англійської та ін. як іноземної (Bachelor/Master of Science/Arts in Teaching German/Spanish/French/English to Speakers of Other Languages etc).

2) Ліцензію або сертифікат: первинна сертифікація (Initial Certification), яка засвідчує право здобувача вищої філолого-педагогічної освіти обіймати педагогічні посади; вторинна сертифікація проводиться регулярно для гарантування належного компетентнісного рівня вчителя ІМ та його професійного розвитку.

Натепер в Україні підготовка вчителів ІМ протікає на чотирьох рівнях вищої освіти, а саме на бакалаврському, магістерському, освітньо-науковому і науковому. Відповідними ступенями вищої освіти є: бакалавр, магістр, доктор філософії та доктор наук. Документами, які підтверджують рівень освіти є:

- 1) диплом бакалавра;
- 2) диплом магістра;
- 3) диплом доктора філософії;
- 4) диплом доктора наук;

Здобувачі іншомовної педагогічної освіти в Україні одержують дипломи наступного зразка: диплом бакалавра/магістра філології, напрям підготовки середня освіта; спеціалізація англійська мова і література, німецька мова; професійна кваліфікація викладач англійської мови і літератури, німецької мови; диплом бакалавра за спеціальністю «Початкова освіта», кваліфікація вчитель з початкової освіти, вчитель іноземної мови початкової школи.

У США до галузі знань «іноземні мови, літератури і лінгвістика», код ССР16, належать напрями: 16.01 – лінгвістика: 16.01 – лінгвістика, порівняльна лінгвістика, дослідження споріднених мов; 16.0101 – іноземні мови та літератури, загальне вивчення; 16.0102 – лінгвістика; 16.0103 – переклад; 16.0104 – порівняльна література; 16.0105 – прикладна лінгвістика. Підгрупами вище перелічених спеціальностей є: іноземні мови (африканські мови, літератури і лінгвістика, східно-азіатські мови, слов'янські, балтійські, албанські мови, германські мови, сучасна грецька мова, південно-азіатські, іранські, перські, романські мови, мови американських індіанців, семітські, класичні, кельтські мови, південно-східні азійські мови і мови Австралії/Тихого океану, тюркські, кавказькі, центральні азійські мови, американська мова жестів (U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics). Спеціалізацією, за якою провадиться іншомовна педагогічна освіта в американських університетах є «освіта вчителів ІМ» (Foreign Language Teacher Education). Наведемо приклади освітніх програм: підготовка вчителя іспанської/німецької/французької мови; викладання англійської/французької/або двох мов як другої або іноземної мови. Типами освітніх програм і спеціальностей, зя якими організовано педагогічну освіту є наступні: із основною спеціальністю – major, із додатковою спеціальністю – minor; із правом здійснювати означену професійно-педагогічну діяльність – endorsement; комбіновані – joint degree programs; подвійні – dual degree programs; подвійні основні спеціальності – double major; сертифікатні програми – certificate programs.

В Україні підготовка вчителів-філологів здійснюється за галузями знань 03 «Гуманітарні науки» або 01 «Освіта», спеціальність 035 «Філологія» та 014 «Середня освіта» (за предметними спеціалізаціями) – 014.02 «Середня освіта» (мова і література (із зазначенням мови) (МОН, 2015). Спеціалізаціями філологічного напрямку є германські, романські, слов'янські, угро-фінські, східні та інші мови й літератури (переклад включно), перша – англійська, італійська, німецька, португальська, перська, турецька, японська та ін.

(МОН, 2017). Освітній процес організовано за освітньо-професійними й освітньо-науковими програмами, подвійними/спареними спеціальностями та спеціалізаціями, правила поєднання яких устанавлюються МОН України. Друга предметна спеціальність обирається закладами вищої освіти самостійно. Типовими прикладами спарених спеціальностей є такі: англійська мова, українська мова та література; німецька мова та література, англійська мова; іспанська мова, українська мова та література; педагогіка і методика початкового навчання й іноземна мова; основна іноземна мова і додаткова іноземна мова (польська, словацька, угорська, чеська, іврит, болгарська, хорватська, новогрецька та ін.).

Оцінювання є наскрізним елементом підготовки вчителів ІМ в університетах США, передбачаючи вхідне, поточне й сумативне оцінювання навчальних досягнень студентів; набуття компетентності здійснювати науково-дослідницьку діяльність; контроль за якістю навчально-професійної діяльності супервізорами і менторами під час педагогічної практики. важливий елемент атестації – оцінювання іншомовної комунікативної компетентності, яка є підставою допуску до психолого-педагогічного компонента освітньої програми; підсумкове оцінювання, як доступ до педагогічного компонента програми підготовки вчителів ІМ; оцінювання, як підстава доступу до основної фази педагогічної практики (teacher internship).

Ліцензування в ході атестації здійснюється в наступних формах: а) фаховий психолого-педагогічний іспит; б) іспит зі спеціальності; в) педагогічне портфоліо. Здобувачі вищої освіти можуть претендувати на кілька видів ліцензій, що уповноважують особу провадити професійно-педагогічну діяльність залежно від вимог штату. Для прикладу, у Канзасі розрізняють кілька видів ліцензій, а саме: однорічна ліцензія без можливості поновлення – видається здобувачам вищої освіти, які ще не склали фахового іспиту; професійна ліцензія (зі строком валідності до п'яти років) видається педагогічним працівникам, які пройшли первинну атестацію/ліцензування і освітню програму з підготовки менторів; ліцензія про визнання професійної

довершеності (строк валідності 10 років) видається на підставі процедури сертифікації. Визначення переліку і вимоги до процедури ліцензування відбувається на штатному рівні (Wichita State University).

В Україні атестація спрямовується на визначення відповідності навчальних досягнень, професійних компетентностей здобувача вищої освіти вимогам, представленим у стандарті вищої освіти. Атестація здійснюється у вигляді атестаційного екзамену відкрито. У разі успішного виконання вимог освітньої програми та продемонстрованої наявності відповідного обсягу професійних знань і вмінь або інших компетентностей, на підставі рішення екзаменаційної комісії здобувачу присуджується ступінь бакалавра або магістра та кваліфікація вчителя ІМ. Оцінювання навчальної результативності має форми вхідного (вступного), поточного, семестрового та вихідного контролю. ЗВО можуть також проводити додаткові форми атестації відповідно до специфіки освітньої програми.

У США не існує узгодженої системи вимог доступу абітурієнтів до закладів вищої освіти. Умови зарахування визначаються на штатному рівні або ЗВО в залежності від типу управління, встановленого органами влади штату. Прийом на навчання для здобуття ступеня бакалавра здійснюється на підставі врахування середнього бала атестата про середню освіту, транскрипт (перелік шкільних дисциплін), середній бал за вивчення ІМ, стандартизоване вступне випробування, тестування після завершення школи АСТ (American College Testing) або SAT (тест академічних здібностей), стандартизоване вступне випробування для оцінювання базових знань і вмінь, фахове випробування з ІМ, рекомендаційні листи, есе, виклад особистої філософії, інтерв'ю. Зарахування на навчання відбувається два або три рази на рік (U.S. Department of Education, 2016, с. 5). Прийом на навчання для здобуття ступеня магістра відбувається на основі наявності ступеня бакалавра зі спорідненої спеціальності, транскрипту (перелік вивчених дисциплін), середнього бала успішності та рекомендаційних листів.

Прийом до українських ЗВО здійснюється на конкурсній основі за наявності повної загальної середньої освіти за результатами ЗНО, врахування середнього бала успішності атестата про середню освіту або за особливі успіхи у навчанні, продемонстровані під час учнівських олімпіад, конкурсів тощо. Для вступу до магістратури особи, які володіють ступенем бакалавра, проходять вступне фахове випробування. Нині відбувається перехід до системи зовнішнього незалежного оцінювання вступників до магістратури.

У США розрізняють денну (full-time), заочну (part-time), дистанційно-мережеву (online) та гібридну (поєднує мережеву та кампусну) форми здобуття вищої освіти. Освітній процес організований за наступними формами: навчальні заняття, самостійна робота, практика та моніторинг успішності. Основними видами занять є лекція, практичне і семінарське заняття, індивідуальна консультація з дорадником, воркшоп, індивідуальні і колаборативні форми роботи. Лекційними формами є класичні, дискусійні, аналітичні, консультаційні, презентаційні. Дидактичними підходами до організації освітнього процесу є колаборативне навчання, інтегроване навчання, поєднане онлайнове і традиційне навчання (blended learning), кооперативне навчання, самонавчання, навчання в групах і парах, мікровикладання, кейс-метод, метод проєктів, групове викладання, симуляція професійної діяльності, дослідження в дії, дискусійні групи, рефлексивний менторінг (Іконнікова, 2018; Wallace, 2001). Підготовка вчителів-філологів відбувається за такими основними моделями як:

- 1) традиційна і альтернативна;
- 2) тренувальна, освітня, розвивальна;
- 3) рефлексивна, техніцистична, критична;
- 4) науково-дослідницька, теоретико-філософська, мистецько-ремісницька;
- 5) паралельна, послідовна.

Формами навчання у ЗВО України є очна (денна, вечірня) і заочна (дистанційна). Формами організації освітнього процесу є навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка та контроль за успішністю.

Основними видами занять є лекція, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація. Моделями навчання, за якими організовано іншомовну педагогічну освіту, є: традиційна, репродуктивна, освітня і розвивальна, техніцистична; науково-дослідницька, паралельна.

У США обсяг освітньої складової для здобуття ступеня бакалавра становить 120–130 кредитів тривалістю 4 роки, магістра – 30–45 кредитів (1–2 роки), сертифікатних програм – 12–30 кредитів (1 рік), доктора філософії – 60–120 кредитів (2–3 роки навчання). На підготовку дисертації відводиться до 5 років.

В Україні обсяг освітньої програми на базі загальної середньої освіти для здобуття ступеня бакалавра становить 240 кредитів ЄКТС, а на базі ступеня молодший бакалавр – близько 120 кредитів. 50% обсягу освітньої програми спрямовується на розвиток загальних і спеціальних (фахових) компетентностей (Стандарт вищої освіти України, 2019а). Обсяг освітньо-професійної програми магістра філології складає 90 кредитів ЄКТС, освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Принаймні 35% обсягу освітніх програм спрямовується на розвиток загальних і спеціальних компетентностей (Стандарт вищої освіти України, 2019б). Обсяг освітньої складової освітньо-наукової програми доктора філософії становить 30–60 кредитів ЄКТС.

У США комплектування змісту освітніх програм здійснюється в парадигмі професійних компетентностей, представлених у відповідних документах стандартів, які, своєю чергою, визначаються концептуалізацією галузевого наукового знання та практичного досвіду (*wisdom of practice*) з урахуванням соціального замовлення, потреб й інтересів кандидатів на педагогічні посади, громад та ін. Структура змісту освітніх програм включає: а) теоретичний і практичний компонент; б) обов'язкові для вивчення й елективні дисципліни; в) загальноосвітні, предметно-орієнтовані (лінгвістичні) і професійно-орієнтовані (психолого-педагогічні) блоки дисциплін. На рівні магістратури найпоширенішими дисциплінами є методика викладання ІМ, лінгводидактика, наукове дослідження, оцінювання в іншомовній освіті,

застосування інформаційних технологій у навчанні ІМ, укладання курикулумів і планування освітнього процесу. У доборі змісту освітніх програм ураховуються індивідуальні потреби й здібності здобувачів, особливо на другому і третьому рівнях вищої освіти. Відтак, студенти навчаються за індивідуальною освітньою траєкторією.

Формування змісту програм підготовки вчителів ІМ у вітчизняних ЗВО відбувається на підставі Національної рамки кваліфікацій, де представлений системний і структурований відповідно до компетентностей опис освітніх рівнів. Освітній рівень передбачає формування відповідної сукупності компетентностей здобувача, які визначаються стандартами освіти. Наразі було укладено стандарт вищої освіти за спеціальністю філологія для бакалаврського і магістерського рівнів (МОН. Національна рамка кваліфікацій, 2019). Зміст узагальнюється в освітньо-кваліфікаційній характеристиці здобувача вищої філологічної освіти, яким визначаються цілі професійної підготовки, вимоги до компетентнісного рівня, складові змісту навчання (навчальний план, навчальна програма). Навчальний план освітньої програми включає нормативну і варіативну складові. Нормативна складова охоплює цикли фундаментальних гуманітарних і фахових дисциплін. Фахова підготовка включає практичну іншомовну, теоретико-лінгвістичну, літературознавчу, лінгвокраїнознавчу, психолого-педагогічну та методичну компоненти.

Практична підготовка має першорядне значення у системі підготовки вчителів ІМ в університетах США, в умовах якої відбувається консолідація теоретико-практичних основ, здобутих у ході навчання, всебічне ознайомлення з освітнім середовищем, шкільними умовами, специфікою роботи вчителя ІМ, застосування теоретичних знань у практиці викладання ІМ, формування світоглядної професійної позиції (Northern Arizona University; Northern Illinois University; University of Pittsburgh, 2019). Виділяють два основні етапи шкільної педагогічної практики: польова, що ґрунтується на спостереженні та клінічна, базована на практиці у викладанні. Практична підготовка здійснюється у трьох напрямках: 1) як елемент навчальних курсів, а також мовна практика за

кордоном; 2) шкільна педагогічна практика; 3) введення у професію або педагогічна інтернатура після здобуття диплома про вищу освіту.

Практичний компонент регламентується стандартами підготовки вчителів ІМ. Організаційними моделями шкільної педагогічної практики є рефлексивна, супервізорська і колаборативна. Основними дидактичними підходами є спостереження, розроблення планів-конспектів занять, написання рефлексивних журналів, семінарські заняття, які супроводжують педагогічну практику, формування портфоліо, самооцінювання, читання фахової літератури, укладання зразка практики у викладанні (Teaching Work Sample), конференція (обговорення ходу практики за участю супервізора, ментора і практиканта), відеозапис власних уроків як інструмент для рефлексії і самооцінювання, відвідування професійних заходів, кейс-метод і деякі інші (на підставі вивчення 14 комплектів документів). Принципами, на які спирається практичний компонент, є професійної релевантності, когерентності, колаборації, диверсифікованості, послідовності, неперервності, автономності.

Практична підготовка вчителів-філологів в Україні регламентується «Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (Наказ МОН України від 08.04.1993 р. у поточній редакції від 1994 р.) і організовується на підставі положень, конкретизованих ученими радами ЗВО, окресленими у наскрізній програмі практики та в робочій програмі практики. У Положенні визначено мету і зміст, бази практики, організацію і керівництво, підбиття підсумків і матеріальне забезпечення практики. Виділяють наступні види практики: навчальна, виробнича і виховна (у літніх таборах). Принципами практичного компонента є неперервність, послідовність і когерентність/узгодженість між теоретичною і практичною складовими змісту освітньої програми. Метою практичного компонента є формування первинних фахових умінь, необхідних на етапі професійного входження, ознайомлення із особливостями професійно-педагогічної діяльності.

У США на самоосвіту виноситься 60–70% кредитного обсягу освітніх програм. Забезпеченню ефективності самостійної роботи служить значна

інформатизація освітнього процесу ЗВО, персоналізація, індивідуалізація й диференціація освітнього середовища, автономність студентів при створенні індивідуальних освітніх траєкторій і відповідні дидактичні підходи.

В Україні положення про організацію самостійної роботи студентів (СРС) ухвалюються на підставі рішення вченої ради ЗВО і розробляються на основі Закону України «Про вищу освіту», Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти. Рекомендованими обсягами, відведеними на самостійне опрацювання змісту освітніх програм, є від 1/3 до 2/3 від загальної кількості кредитів. Основними видами самостійної роботи є підготовка до занять, опрацювання навчального матеріалу з дисциплін, винесених на самостійну роботу, виконання творчо-пошукових робіт (курсової, бакалаврської, магістерської робіт, рефератів, есе, доповідей, підготовка до участі в конференціях, написання тез доповідей, наукових статей), розроблення навчально-методичних матеріалів, повторення й систематизація навчального матеріалу напередодні оцінювально-діагностичних перевірок, підготовка до атестації та ін. Наразі відбуваються спроби інформатизації освітнього процесу шляхом представлення навчального матеріалу для самостійного опрацювання у віртуальному середовищі ЗВО.

Учасниками освітнього процесу програм підготовки вчителів-філологів у США є наукові, науково-педагогічні і педагогічні працівники (тільки на першому і другому курсах бакалаврату), студенти і ментори, які беруть участь у шкільній педагогічній практиці та інші фахівці галузі іншомовної освіти. В Україні учасниками освітнього процесу є наукові, науково-педагогічні і педагогічні кадри, студенти – здобувачі філолого-педагогічної іншомовної освіти та досвідчені вчителі ІМ, які залучаються до організації навчальної і виробничої практики та інші працівники сфери іншомовної освіти.

У результаті компаративного аналізу систем підготовки вчителів-філологів у США та Україні виявлено спільні і відмінні риси. Спільними для обох досліджуваних систем іншомовної педагогічної освіти є наступні:

1) система підготовки вчителів ІМ обох країн включає розгалужену мережу різнотипних закладів освіти (університети, коледжі різних форм власності);

2) освіта педагогів-лінгвістів здійснюється за освітніми і науковими програмами на першому (бакалаврському), другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях, які ведуть до здобуття ступенів бакалавра, магістра, доктора філософії за умови успішного виконання вимог освітньої програми, а для останнього – за результатами прилюдного захисту дисертації або рівноцінних наукових публікацій. Особам, які виконали умови освітніх програм і пройшли атестацію, видаються відповідні документи – диплом бакалавра, магістра, доктора філософії;

3) іншомовна педагогічна освіта спирається на засади особистісно-орієнтованої, компетентісно-базованої освітньої парадигми; в Україні в активній фазі перебуває перехід від учителецентризму до студентоцентризму;

4) сукупність вимог до якості педагогічної освіти визначається стандартами вищої освіти, які окреслюють результати підготовки у формі обов'язкових компетентностей і рекомендований зміст освітніх програм, сформульований у термінах знань і вмінь, набутих у результаті навчання;

5) обсяги навчального навантаження вимірюються у кредитах трансферу;

6) тривалість навчання становить 4 роки на першому рівні вищої освіти, до двох років на другому рівні і 2–3 роки на третьому рівні;

7) якість освітньої діяльності й освітніх послуг забезпечується системою внутрішнього і зовнішнього незалежного моніторингу. Спільною процедурою встановлення відповідності нормам якості освіти є акредитація, яка проводиться незалежними організаціями. Однак, у США акредитація не є обов'язковою, здійснюючись на добровільній основі;

8) змістовий компонент добирається на підставі стандарту вищої педагогічної освіти з урахуванням компетентностей здобувачів кваліфікації вчитель ІМ;

9) практична підготовка є невід'ємним елементом педагогічної освіти, що включає два основні види: навчальну і практику у викладанні. Її головними засадами є неперервність, послідовність й узгодженість між теоретичною і практичною складовими підготовки;

10) обом системам притаманні деякі спільні ознаки: диверсифікованість й інклюзивність, гуманізація, багатоваріантність, багаторівневість, стандартизація, індивідуалізація, диференціація, інформатизація, фундаменталізація, неперервність і ціложиттєве навчання;

11) принципами вищої педагогічної освіти обох країн є автономія, академічна свобода і академічна мобільність;

12) обом освітнім системам властивою є популяризація іншомовної освіти на національному рівні, аргументом на користь цього є ухвалення відповідних нормативно-правових документів;

13) спільним стратегічним завданням є підвищення якості освіти, її конкурентноспроможності, доступності шляхом реформування і модернізації. Освіта і людський капітал є основним ресурсом соціально-економічного розвитку в обох країнах (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2013).

14) модернізація галузі іншомовної освіти через оптимізацію дидактичних підходів до розвитку іншомовної комунікативної компетентності; відмова від позитивістських пошуків ідеального навчального методу на користь епістемології інтерпретивізму й методичного еkleктицизму, тобто прийняття множини методично адекватних рішень у залежності від контекстуальних показників;

15) поширення концепції конструктивізму в галузі іншомовної освіти, що надає особливого статусу особистості учня/студента, як рівноправного учасника освітнього процесу, що активно залучається до перетворення, конструювання власної системи знань, умінь, переконань та ін.

16) підкреслюється першорядність іншомовної комунікативної компетентності, оцінювання якої здійснюється незалежними центрами тестування;

17) на засадах конструктивізму набули поширеності підходи до навчання ІМ в інтегрованій формі, як наприклад, ІМ для професійних цілей або одночасне вивчення ІМ і фахових дисциплін;

Водночас, у ході порівняльного аналізу були виявлені деякі суттєві і незначні відмінності, зокрема:

1) Національна освітня політика обох країн формується на найвищому державному рівні. В Україні зобов'язання держави перед громадянами щодо гарантування права на освіту, забезпечення сталого розвитку всіх освітніх рівнів, включаючи вищий і післядипломний, відображені в Конституції України (Розділ II, Стаття 53). На основі конституційних положень ухвалюються освітні законодавчі документи. Натомість, у «Кодексі законів США» (United States Code) немає прямого посилання на освітню галузь, крім гарантування прав громадян у соціальній сфері. Проте, федеральний уряд бере безпосередню участь у визначенні освітньо-політичного національного вектора, приймаючи законодавчі акти й постанови, головним серед яких є Закон «Про вищу освіту». Усі ухвалені урядом рішення відтак включають до «Кодексу законів США».

2) В Україні функціонує єдина система вищої освіти, підсистемою якої є підготовка вчителів ІМ, зважаючи на її централізований менеджмент. Основними державними органами управління є Міністерство освіти і науки та інші підпорядковані йому відомства. Управління освітою здійснюється МОН та відповідними відомствами державних адміністрацій.

У США, ґрунтуючись на децентралізованості як ключовому принципі регулювання системи вищої освіти, управління належить до компетенції штатів і муніципалітетів. Тому можна стверджувати, що система вищої освіти і стиль управління кожного штату є певною мірою ідіосинкретними. Американські ЗВО наділені різним ступенем автономності управління, варіюючись від частково автономного до автономного або незалежного від уряду штату. В

Україні відбувається перехід до автономності управління закладами вищої освіти за умови дотримання чинного законодавства.

Департамент освіти США не наділений повноваженнями здійснювати контроль за системою освіти тією мірою, як МОН України, функції якого є швидше формальними, тоді як реальними повноваженнями володіють штатні департаменти освіти. Однак не всі штати мають повноваження контролювати освітню діяльність ЗВО, обмежуючись дорадницькою функцією. Разом з цим, федеральний уряд США намагається скеровувати освітні процеси згідно з загальнонаціональним освітнім вектором шляхом фінансування. Рівновагу між державною і громадською сферою впливу в управлінні в обох країнах забезпечує діяльність професійних організацій: у США – незалежні професійні об'єднання, а в Україні – подібне завдання постало перед новоствореним Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, яке взаємодіє із Кабінетом Міністрів України, МОН та іншими органами виконавчої влади. В Україні тільки розробляється механізм балансування державного і громадського впливу щодо регулювання системи педагогічної освіти.

3) У США функціонує більша кількість приватних прибуткових ЗВО, де відбувається підготовка вчителів-філологів, ніж в Україні. Переважна більшість програм підготовки вчителів ІМ розміщена у державних університетах. За статусом коледжі США не поступаються університетам, виконуючи в повному обсязі всі функції, зв'язані із здобуттям вищої освіти, тоді як в Україні коледжі дозволяють здобувати фахову передвищу освіту.

4) Рівні й ступені вищої освіти є тотожними в обох країнах, проте в США є значно більше типів освітніх програм, приміром, прикладного або академічного спрямування, за основною спеціальністю, подвійною основною, комбіновані з основною і додатковою спеціалізацією, подвійного ступеня (дві не зв'язані різногалузеві спеціальності), з правом здійснювати певну освітню діяльність, сертифікатні. В Україні підготовка вчителів ІМ здійснюється за освітньо-професійною і освітньо-науковою програмами із опцією здобуття подвійної спеціальності і спеціалізації. Однак вони поступаються різноманіттям

і пропозицією американській практиці підготовки вчителів ІМ. Так, в Україні на другому освітньому рівні (магістерському) відбувається підготовка переважно викладачів ІМ науково-педагогічного спрямування.

5) У США завдяки дієвості принципів автономії, диференціації, диверсифікації і т. і., що є нормою, студенти мають змогу обирати освітній заклад, тип освітньої програми і зміст освіти, спираючись на індивідуальні особливості під супроводом особистого консультанта. В Україні також наявна, хоч і вужча, оптація навчальних дисциплін (25% від загального обсягу навчального навантаження), однак в реальності типовим освітнім явищем є навчання потоку за ідентичним навчальним планом із незначним відсотком вибіркового предметів.

6) Для американської системи вищої освіти типовою є горизонтальна і вертикальна мобільність студентів завдяки запровадженню кредитно-трансферної системи обліку освітніх досягнень, мережових форм навчання й інших заходів. В Україні також розробляється механізм зарахування кредитів трансферу, що сприятиме зростанню мобільності студентів. Розвитку академічної мобільності сприяє ухвалення «Примірного положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України (МОН, 2013). Наразі в Україні запроваджуються програми міжнародного обміну студентами, проте тільки незначний відсоток студентів факультетів ІМ має змогу навчатися у країнах – носіях виучуваної мови, тоді як американські студенти майже всі проходять стажування в закордонних освітніх програмах.

7) Важливою тенденцією системи вищої освіти США є формування рейтингів на незалежних громадських платформах, що стимулює зростання якості освітніх послуг, ефективності її функціонування, спонукає до звершень у науково-освітній царині та статусність американських ЗВО на міжнародній арені. В Україні подібний досвід є незначним.

8) У США атестація здобувачів вищої педагогічної освіти передбачає складання фахових іспитів, які організуються незалежними професійними організаціями. Атестаційні вимоги варіюються між штатами. Додатково

кандидати на педагогічні посади крім процедури первинного ліцензування проходять ліцензування повторно у строки, встановлені штатними департаментами освіти. В Україні аналогічна процедура здійснюється закладом освіти здобувача і не передбачає додаткових іспитів після призначення на педагогічну посаду. Проте в руслі модернізації освітньої галузі в Україні також розпочато атестацію здобувачів вищої освіти незалежними центрами тестування.

9) У США напрацьовано значний досвід укладання й імплементації стандартів вищої та іншомовної освіти, що належить до компетенції кількох фахових організацій, які не підпорядковуються Департаменту освіти США. До укладання нормативних документів стандартів залучаються як науково-освітні діячі, так і практики сфери іншомовної освіти, що сприяє зростанню релевантності текстів стандартів і широкому визнанню їх професійною групою. Натомість в Україні стандарти вищої освіти за спеціальністю філологія було ухвалено лише у 2019 р. для бакалаврського і магістерського освітніх рівнів. Також формування освітніх стандартів регулюється МОН за погодженням з НАЗЯВО. Укладачами стандарту є члени підкомісії зі спеціальності філологія Науково-методичної комісії, до складу якої включено науково-освітню еліту. Шкільних учителів ІМ серед членів підкомісії немає. Водночас, проекти стандартів виносились на громадське обговорення, тому потенційно вчителі-практики також мали нагоду долучитись до формування змісту стандартів.

У США є декілька стандартів підготовки і розвитку вчителів ІМ, розроблених незалежно одна від одної професійними агенціями. В Україні роботу з розроблення галузевих стандартів підготовки не тільки філологів, а й учителів ІМ ще не розпочато, що є суттєвою прогалиною. У тексті означених стандартів вищої освіти немає жодного посилання на компетентності, зв'язані з особливостями викладання ІМ.

10) У США в стандартах підготовки вчителів-філологів прописано вимоги до рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю здобувачами педагогічної освіти. В українських аналогах документів відсутня

конкретизація вимог щодо іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів ІМ. У текстах американських стандартів висуваються вимоги до професійної компетентності здобувачів вищої освіти і вчителів-практиків шляхом їхнього структурування на професійно значимі знання, вміння і диспозиції, проте у пунктах стандартів власне терміном компетентність не послуговуються. Однак, у США загальноприйнятим є вживання означеного концепту саме по відношенню до знань, умінь і диспозицій, що й робить правомірним твердження про компетентнісно-базовану орієнтацію змісту стандартів. Натомість в українських стандартах вимоги до підготовленості здобувачів філологічної освіти сформульовано у термінах компетентностей і результатів навчання.

11) У США комплектування змісту освітніх програм базоване на вимогах до професійної компетентності здобувачів, визначених релевантними освітніми стандартами, які, втім, носять рекомендаційний характер, що уможлиблює вільний добір змісту освітніх програм з урахуванням потреб ринку праці, учасників освітнього процесу, прогресу наукового знання та ін. Пропонований репертуар дисциплін є надзвичайно широким, курикулуми освітніх програм значно відрізняються між університетами. У формуванні змістового компонента беруть участь наукові і науково-педагогічні кадри, студенти, а також стейкхолдери. Студенти мають право обирати навіть дисципліни, не включені до курикулуму освітньої програми, за якою навчаються. Додатково, вони вільні у доборі значної частини елективних курсів.

Як стверджує Рашкевич Ю., в Україні зміст освітніх програм є регламентованим, де від 65 до 90 відсотків номенклатури дисциплін, їхній обсяг традиційно нормуються освітнім стандартом. Комплектування змісту освітніх програм відбувається без урахування потреб ринку праці, навчальні плани і програми укладаються з орієнтацією на викладача, що суперечить студентоцентрованої освітній парадигмі. Технології реалізації змісту не дозволяють здобувати освіту за індивідуальною освітньою траєкторією

(Рашкевич Ю.). Зміст освітніх програм у США є менш навантаженим, ніж в Україні, за рахунок збільшення варіативної частини змісту навчального плану, інтегрованого вивчення ІМ та інших дисциплін, зменшення кількості дисциплін інваріантної частини.

12) Ключовими дисциплінами курикулумів програм підготовки вчителів ІМ у США є практичні курси ІМ та цикл методичних дисциплін. Тенденційним наразі є також акцентування циклу психолого-педагогічних дисциплін. Теоретичні курси лінгвістики вивчаються у значно меншому обсязі, ніж в Україні, хоч їхня кількість також визначається індивідуальними побажаннями студента. В Україні зміст програм підготовки вчителів ІМ є жорстко прив'язаним до теоретичної лінгвістичної складової, спектр якої є спорідненим для більшості ЗВО. Курси психолого-педагогічних дисциплін і методики викладання ІМ також представлені у навчальних планах, але вони поступаються обсягами теоретичній лінгвістиці. Зважаючи на той факт, що стандарт вищої освіти орієнтований на філологічну спеціальність без конкретизації вимог до кваліфікації вчителя ІМ, означена тенденція превалюватиме найближчим часом (Стандарт вищої освіти України, 2019).

13) У США студенти самостійно обирають порядок вивчення дисциплін за встановленими правилами, а також викладачів, ураховуючи рівень їхнього професіоналізму або інші критерії, що стимулює здорову конкуренцію в колі професорсько-викладацького складу. В Україні всі студенти потоку одночасно прослуховують дисципліни, включені до навчального плану, не маючи можливості варіювати порядок їхнього вивчення та обирати викладачів.

У США в разі невиконання вимог щодо опанування дисципліни студент може повторно її прослухати, не втрачаючи при цьому академічний рік. В Україні, якщо студенту не було зараховано дисципліну, її необхідно повторно вивчити.

14) В Україні основними формами здобуття філолого-педагогічної освіти є очна і заочна, тоді як у США додатково успішно функціонують комбінована та мережева форми. Більше того, найкількіснішими освітніми

програмами є саме мережеві. Україна також володіє достатнім теоретичним ресурсом у галузі організації дистанційно-мережевої форми здобуття освіти, представленим численними дослідженнями кандидатського і докторського рівня. Проте їхнє практичне запровадження відбувається повільними темпами.

15) Ключовою ознакою американської системи підготовки вчителів ІМ є інформатизація і технізація, на яку спираються у розробленні організаційно-змістових основ освітніх програм. Уміння організувати іншомовний освітній процес засобами інформаційних технологій займає важливі позиції в текстах стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів-філологів. Освітній процес із підготовки вчителів ІМ є повністю інформатизованим: у віртуальному середовищі ЗВО розміщується науково-методичне забезпечення всіх компонентів програми (курикулум, довідник для здобувачів іншомовної педагогічної освіти, довідник із педагогічної практики, силабуси до всіх дисциплін, бібліотечні ресурси і т. і.). Натомість в Україні, попри наявність теоретичної ресурсної бази, інформатизація освітнього процесу запроваджується повільно, не всі студенти володіють компетентностями, необхідними для організації навчальної діяльності засобами інформаційних технологій. Лише у поодиноких випадках, за наявності матеріально-технічної бази, студентів ознайомлюють із особливостями організації іншомовної освіти засобами новітніх інформаційних технологій.

16) В Україні основними методами контролю є усне, письмове опитування, тестування. Напроти, у США поряд із традиційними підходами й методами використовується оцінювання, базоване на виконанні навчально-професійних завдань, представлене різноманітними дидактичними формами, яке спрямовується на практичне застосування теоретичних знань у прикладній сфері, наближеній до майбутньої професії.

17) У США функціонує система підтримки початкуючих педагогів, зокрема, у формі педагогічної інтернатури, під час якої забезпечується адаптація вчителів до умов професійної діяльності й розвитку фахових компетентностей під супроводом ментора. В Україні також планується

запровадження педагогічної інтернатури за умови забезпечення відповідної законодавчої бази та інших ресурсів.

18) У США здобувачами магістерського освітнього рівня є, насамперед, особи зі стажем педагогічної роботи, свідомі професійного вибору, поряд із якими навчаються студенти без стажу. Проте в Україні основну масу студентів становлять молоді люди без досвіду роботи, за винятком заочної форми навчання.

19) У США активно розробляються методи й інструменти оцінювання ефективності професійно-педагогічної діяльності вчителів ІМ, зокрема базовані на врахуванні приросту навчальних результатів учнів (value-added model), проте в Україні подібний досвід відсутній.

Отже, компаративний аналіз систем підготовки вчителів-філологів в університетах США і України дав змогу виокремити деякі спільні й відмінні риси, які полягають у спільній стратегічній меті, зв'язаній з розбудовою й модернізацією освітньої галузі, примноженні освітнього капіталу як ресурсу сталого соціально-економічного розвитку держав; врахуванні викликів сучасної освітньої і лінгвальної глобалізації; оптимізації освітніх рівнів і мережі освітніх закладів; популяризації іншомовної освіти; затребуваності педагогічних фахівців для галузі іншомовної освіти; рух за стандартизацію в освіті; в опорі на компетентнісно-базовані підходи, студентоцентризм; модуляризації змісту й застосуванні кредитно-трансферної накопичувальної системи; реалізації системи підзвітності і контролю за відповідністю нормам якості освіти; структуруванні змісту на підставі вимог, визначених стандартами; удоцільненні практичної підготовки педагогічних фахівців; оптимізації дидактичних підходів у формуванні фахових компетентностей; акцентуванні іншомовної комунікативної компетентності.

РОЗДІЛ 3

МОЖЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

Фахова підготовка вчителів-філологів в Україні та США 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 наявні суперечності і мають суттєві надбання і окремі прогалини.

Американська освітня галузь здобула світове визнання. Її напрацювання мають суттєве наукове і практичне значення, що дозволяє переглянути вітчизняну систему підготовки вчителів-філологів з різних позицій і перспектив. У теоретичному плані перегляду підлягають методологічні, концептуальні, термінологічні, філософсько-епістемологічні аспекти розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти, а в практичному – можливості творчого впровадження інноваційних ідей в освітньому процесі консолідованими зусиллями його учасників. Модернізацію системи філолого-педагогічної освіти необхідно здійснювати на кількох рівнях: державному, галузевому, інституційному й особистісному. Аспектами, що потребують модернізації, є концептуальний, законодавчий та організаційно-змістовий.

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) (Joyce B., Scott C., Patterson C., Purkey W.) і неопрагматизм (самоствердження, самовираження особистості, індивідуалізм в освіті) (Combs A., Rodgers K.), конструктивізм і соціалконструктивізм (конструювання особистістю наукової картини світу під впливом й у взаємодії із соціокультурним оточенням), постмодернізм (відмова від диктату й догматизму теорій, підходів в освіті) і критична педагогіка (рух за соціальну справедливість і свободу, усвідомлення соціальних протиріч).

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).

З державних позицій перспективними напрямками розвитку вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ вважаємо вдосконалення її освітньо-політичного поля, оновлення правових засад, які відповідають вимогам реструктуризації середньої і вищої ланок освіти; запровадження нормативно-правових підстав для реалізації принципів автономії й децентралізованості управління освітніми закладами. Сучасна законодавча база України проголошує автономію в числі пріоритетів модернізації освітньої галузі, але, поряд з цим, систему педагогічної освіти характеризує централізований стиль управління, регламентованість організаційно-змістових підходів підготовки вчителів ІМ. Законодавчі вимоги і регламенти повинні передбачати належні

фінансові стимули й соціальні гарантії, які уможливають залучити талановитих, високоосвічених фахівців у сферу іншомовної освіти. Наразі фінансові й соціальні механізми освітньої галузі значно відстають від реальних соціально-економічних показників.

На оновлення очікує сфера управлінського впливу в освіті. Нині в Україні основні функції регулювання освіти виконує політично-правова й науково-освітня еліта, вектор якої визначається рухом згори до низу, тоді як для повноцінної, ефективної життєдіяльності освітньої системи необхідним є двосторонній рух, діалог між усіма суспільними, освітніми і професійними рівнями. Мається на увазі необхідність розроблення механізму взаємодії на засадах рівноправності між вищими щаблями професійної групи й освітніми практиками. Так, у США сформовано цінний досвід щодо регулювання освітньої галузі із залученням незалежних громадських і професійних об'єднань, які діють у межах чинного законодавства, але не підпорядковуються центральним органам управління, зокрема, Департаменту освіти США. Членами означених об'єднань стають як науковці, так і практикуючі вчителі ІМ, які консолідовано формують нормативні і концептуальні положення освітньої галузі, внаслідок чого досягається значний консенсус і їхнє визнання професійною спільнотою.

Важливим аспектом, що потребує особливої уваги українських науковців й освітян, є розроблення стандарту сфери іншомовної педагогічної освіти й освітньо-кваліфікаційної характеристики, яких наразі не сформовано. Також США володіє цінним досвідом розроблення й імплементації стандартів професійного розвитку вчителів ІМ. Аналогічний досвід в Україні відсутній, так само як і стандарти професійного розвитку, відтак запозичення прогресивних ідей американських освітян у галузі післядипломної освіти створить сприятливий ґрунт для розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти.

Формування стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ підпорядковується загальностратегічній меті щодо зростання якості освіти і

професійно-педагогічної діяльності, у зв'язку з чим зростають вимоги до компетентності педагогічного корпусу. Означена тенденція має як безперечні позитивні, так і певні негативні наслідки. З одного боку, у США відбувається якісний приріст освітніх послуг, професіоналізму педагогічної діяльності, з іншого, – зростання вимог до кандидатів на педагогічні посади відвертає потенційні кадри від вибору педагогічного фаху (Garcia et al, 2019). Відтак, вимоги до компетентнісного рівня педагогічних працівників мають бути виваженими і реалістичними, враховувати ресурсну основу для можливостей професійної самореалізації, професійного зростання й засновуватись на даних емпіричних досліджень.

В українській психолого-педагогічній науці проблема розроблення стандартів професійного розвитку педагогів є недостатньо вивченою. Одним із перспективних напрямів оптимізації вітчизняної системи підготовки вчителів для іншомовної освіти вважаємо пріоритетність стандартизації професійного розвитку, укладання й імплементації стандартів для системи післядипломної освіти, що вимагає врахування релевантного досвіду зарубіжної освітньої практики. Наразі в українській науковій думці підкреслюється необхідність переосмислення засадничих положень післядипломної освіти педагогів у перспективі ціложиттєвого навчання, де традиційна система підвищення кваліфікації поступається парадигмі професійного розвитку, як значно ширше поняття у концептуальному і технологічному сенсі (Пуховська, 2011, с. 123–131).

Активний дискурс освітніх стандартів в Україні також вимагає розроблення стандарту для третього освітнього рівня (доктор філософії) у галузі іншомовної освіти для забезпечення потреб вітчизняної освітньої галузі у науково-педагогічних і наукових кадрах, які здійснюватимуть цільову науково-освітню діяльність, сприяючи реалізації стратегічних завдань освітньої політики з поширення іншомовної компетентності (Проект МОН. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти).

Доопрацювання потребує нормативний документ «Перелік спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» та «Філологія». Вважаємо за необхідне внести зміни у чинний перелік спеціальностей і кваліфікацій із урахуванням особливостей сфери іншомовної освіти, оновити правила поєднання спеціалізацій у світлі сучасних підходів до викладання ІМ, наприклад, навчання ІМ через зміст дисциплін (content-based language instruction), яке передбачає одночасне вивчення інформації нелінгвістичного характеру та розвиток іншомовної комунікативної компетентності.

Першочергове завдання в процесі модернізації вітчизняної галузі іншомовної педагогічної освіти має посісти розширення спектра освітніх програм на кшталт американського досвіду, де практикується підготовка вчителів ІМ за основною або подвійною основною спеціальностями, додатковою спеціальністю, подвійного ступеня, прикладного або академічного спрямування та ін. В Україні на рівні магістратури переважають освітні програми, орієнтовані на підготовку викладачів з академічним ухилом (Іконнікова, 2018, с. 416). Водночас, не всі студенти планують працювати за педагогічним фахом, що призводить до зниження навчально-професійної мотивації. Завдяки розширенню переліку спеціалізацій можливо мінімізувати ризик допуску осіб до педагогічної професії, які негативно ставляться до неї. Додатково в Україні варто розробити підстави для диверсифікації форм здобуття педагогічної освіти, ввівши мережеві й комбіновані форми.

У США переважна більшість здобувачів іншомовної педагогічної освіти бере участь у навчанні в зарубіжних університетах, здебільшого в країнах, мова яких вивчається, завдячуючи належній нормативно-правовій і матеріальній забезпеченості цього процесу. В Україні також необхідно створити можливості для участі студентів факультетів іноземних мов у закордонному стажуванні. Подібний досвід є вкрай важливим для розвитку фахових іншомовних компетентностей, зокрема комунікативної, культурологічної, міжкультурної, методичної. Іншими напрямками розвитку академічної мобільності в Україні є

модуляризація змісту освітніх програм, удосконалення кредитно-трансферної системи, реалізація принципів автономії й академічної свободи.

Позитивною ілюстрацією з досвіду підготовки вчителів ІМ у США є атестація здобувачів, яка проводиться незалежними центрами тестування й оцінювання підготовленості випускників. Уважаємо, що запровадження елементів означеного досвіду сприятиме зростанню якості освітніх послуг, компетентності педагогічних фахівців, академічної доброчесності й зниженню корупції у вітчизняних ЗВО.

Американськими стандартами підготовки вчителів ІМ визначається першочерговість сформованої іншомовної комунікативної компетентності випускників. У відповідності з цим на національному рівні запроваджено фаховий іспит на знання ІМ (інтерв'ю для визначення рівня оволодіння усним мовленням OPI, запроваджений у 1982 р. або Praxis II), які організуються незалежними професійними організаціями.

У текстах стандартів педагогічної освіти конкретизуються вимоги до рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю вчителями ІМ, що становить просунутий пороговий рівень (Advanced Low C1) для переважної більшості виучуваних іноземних мов, за винятком арабської, китайської, японської і корейської мов, де очікуваний рівень передбачає засвоєння ІМ на середньому рівні (Intermediate High B2). Обстоюємо думку стосовно необхідності конкретизації вимог до рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності випускників українських ЗВО у відповідності до загальноприйнятих вимог світової практики з мовної освіти. Додатково, з метою формування навчальної мотивації студентів варто перейняти досвід США щодо регулярного моніторингу рівня розвитку комунікативної компетентності студентів у період університетського навчання і не допускати до практики викладання слухачів, які не володіють необхідними знаннями ІМ, натомість призначаючи їм додаткові навчальні модулі для усунення прогалин у навчанні.

Зростання рівня оволодіння ІМ майбутніми вчителями-філологами має посутнє значення в реалізації засад державної політики України щодо поширення ІМ. Нині рівень іншомовної компетентності випускників українських університетів недостатній для забезпечення їхньої конкурентноспроможності на світовому ринку праці (Квіт, 2014), що посилює відповідальність у цьому контексті фахівців з іншомовної освіти. Експериментально доведено, що рівень іншомовної комунікативної компетентності впливає на якість професійної діяльності вчителів ІМ (Tsui, 2003, с. 54).

В Україні варто забезпечити державну підтримку у створенні громадських професійних об'єднань сфери іншомовної освіти як платформи для діалогу представників професійної групи, обміну досвідом, яких у США налічується велика кількість. Практика доводить доцільність функціонування подібних професійних формувань. Зокрема це сприяє професійному розвитку педагогічного корпусу.

У формуванні змісту вітчизняних освітніх програм слід урахувувати принципи персоналізації, індивідуалізації й диференціації, зв'язку теорії з практикою, науковості, міждисциплінарності, інтегрованого підходу у навчанні ІМ, цілісного підходу до навчання ІМ, навчальної автономії, врахування інтересів і потреб студентів. Раціоналізація змісту освітніх програм потребує реально діючого, а не декларативного запровадження принципу елективності навчальних курсів. Суттєвим недоліком сучасної системи вищої освіти України є формальність запровадження принципів автономії, індивідуалізації, диференціації. У США завдяки реалізації означених принципів студенти мають змогу навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією. Доцільно також знизити завантаженість змісту освітніх програм шляхом зменшення кількості дисциплін інваріантної частини навчального плану, розширення переліку дисциплін варіативної частини й запровадження курсів інтегрованого плану. Зменшення аудиторного навантаження пропонуємо розглядати в аспекті автономії навчання, збільшення кредитних обсягів винесених на самостійне

опрацювання на кшталт американського досвіду, де на самоосвіту відводиться 60–70% навчального часу. Концепція автономного навчання є ширшою, ніж поняття самостійне навчання у вітчизняній дидактиці, передбачаючи сформованість релевантних навичок.

Правомірною є реструктуризація змісту освітніх програм, де основну частину становитимуть цикли дисциплін не з напряму підготовки й загальноосвітні, а дисципліни спеціалізації. В Україні основне змістове наповнення освітніх програм становлять фундаментальні дисципліни, курси педагогіки і психології, мови, загальної лінгвістики, літератури. Згідно з даними Безлюдної В. (2018), найменше часу виділяється на вивчення курсів методики викладання ІМ, що в середньому становить 3% для першого освітнього рівня і 4,9% для другого (Безлюдна, 2018, с. 479). Поділяємо також думку Ніколаєвої С. (2014) про те, що обсяги методичної підготовки вчителів ІМ в Україні не відповідають світовим вимогам (Ніколаєва, 2014, с. 106).

У ході докладного вивчення американського досвіду педагогічної освіти нами виявлено, що методика викладання ІМ та споріднені лінгводидактичні курси є осердям змісту освітніх програм на рівні магістратури, а також посідають належне місце на рівні бакалаврату, що надає підготовці більшої професійної спрямованості і релевантності. Спектр курсів методики викладання ІМ у США є значно ширшим, ніж в Україні, деякими з яких є лінгводидактика (second language acquisition), застосування інформаційних технологій в іншомовній освіті, методика навчання ІМ дітей дошкільного, молодшого шкільного віку, у середній школі, старшій школі, оцінювання в іншомовній освіті, планування освітнього процесу з ІМ, дослідження в іншомовній освіті та багато інших.

Контент-аналіз змісту 25 силабусів з методики викладання ІМ американських ЗВО демонструє конструктивність застосовуваних дидактичних підходів, серед яких найпоширенішими навчальними методами є опрацювання і занотовування фахової літератури з її подальшим обговоренням, написання рефлексивних журналів, завдання творчо-пошукового характеру, таких як

розроблення навчальних матеріалів, тематичних модулів, укладання портфоліо, написання статей, рецензій на навчально-методичні матеріали, проєктів, кейсів, дослідження дією, відвідування й виступ на конференціях та інших заходах, спостереження за процесом іншомовного навчання у школах або на основі відеозаписів із подальшим аналізом, мікрОВикладання і викладання у парах, застосування інформаційних технологій та ін.

Таким чином, осучаснення методичної складової в українських ЗВО вбачаємо у диверсифікації номенклатури лінгводидактичних дисциплін і дидактичних підходів у формуванні методичних компетентностей, в акцентуванні циклу дисциплін спеціалізації освітніх програм, у збільшенні кількості годин, відведених на їхнє вивчення, в оптимізації підходів до оцінювання навчальної успішності студентів, зокрема через застосування поширеного в американській практиці оцінювання, базованого на виконанні навчально-професійних завдань (performance-based assessment).

Конструктивними ідеями оновлення вітчизняної системи іншомовної педагогічної освіти є професіоналізація освітнього середовища ЗВО шляхом побудови навчання на трансдисциплінарній основі, зокрема через включення методичного супроводу під час вивчення практичних мовних курсів, теоретичної лінгвістики, літератури, лінгвокраїнознавства. Наприклад, у ході вивчення лінгвістичних дисциплін можливо розглядати окремі питання у розрізі викладання ІМ, їхнє значення для розвитку педагогічних компетентностей; в межах літературознавчих курсів передбачити вивчення проблем навчання літератури в школі, формування іншомовних навичок читання.

Істотним потенціалом також володіє професійно-спрямоване вивчення практичних мовних курсів. Сучасною тенденцією галузі іншомовної освіти в США, сформованою під дією концепції соціалконструктивізму, критичної педагогіки та лінгводидактичних досліджень, є навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін (content-based language instruction) та навчання ІМ шляхом виконання завдань (task-based language learning). Означені підходи в

іншомовній освіті стали відповіддю на запит демографічно складеного, мовно плюралістичного суспільства США на ефективне засвоєння ІМ паралельно з іншими шкільними дисциплінами. Організація іншомовного освітнього процесу в інтегрованому підході є однією з головних компетентностей учителя ІМ, згадуваних у стандартах педагогічної освіти США. Наразі у США триває переформатування організаційно-змістових, концептуальних і дидактичних підходів сфери іншомовної освіти, спричинене вищезгаданими теоретико-філософськими концепціями.

Таким чином, вивчення практичних мовних курсів згідно із засадами конструктивізму та оновленими підходами передбачає добір професійно-зорієнтованого навчального матеріалу для формування іншомовних комунікативних компетентностей (спілкування, слухання, читання, письма, граматичних, лексичних та ін.), відповідних навчальних методів і прийомів, опору на експерієнційну навчальну модель. Остання стосується моделювання майбутньої професійної діяльності в ході навчання і користується надзвичайною популярністю в США (Kolb, Kolb, 2005). Методами експерієнційного навчання є рольові/ділові ігри, дискусії, мозковий штурм, презентація, проектна робота, пошук інформації, написання есе, статей, рефератів на професійну тему та ін. (Тарнопольський, 2014, с. 168). Використання професійно-зорієнтованих навчальних матеріалів може застосовуватися вже з першого курсу на заняттях з ІМ.

У процесі навчання майбутніх учителів ІМ доцільно вводити інтегровані курси, базовані на конструктивістських засадах, зокрема навчання ІМ через зміст дисциплін та ін., якщо рівень іншомовної комунікативної компетентності є достатнім для опрацювання автентичних матеріалів з теоретичних курсів або передбачити його адаптування до відповідного рівня. Завдяки застосуванню інтегрованих курсів ІМ та спрощеного викладання навчального матеріалу можливо значно збагатити змістовий компонент освітніх програм і надати йому більшої професійної релевантності. Зокрема, в освітню програму Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II нами було включено курс «Основи

наукового дослідження», який студенти вивчають англійською мовою у 2-у семестрі, при укладанні навчально-методичного забезпечення якого ми спиралися на засади вищезгаданих підходів. Додатково, теоретичні курси лінгвістики, методики викладання ІМ, літератури, лінгвокраїнознавства студенти вивчають засобами ІМ з необхідним адаптуванням мовного матеріалу, що збільшує тривалість іншомовної комунікативної діяльності й іншомовної імерсії, а отже сприяє формуванню іншомовної компетентності. На рівні магістратури було розширено блок профільних дисциплін за допомогою авторських курсів «Ефективність педагогічної діяльності вчителя іноземних мов», «Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у США», лінгводидактики, наукове дослідження в іншомовній освіті, тренінг із формування мотивації майбутніх учителів ІМ, який користується особливим попитом з огляду відвідуваності переважною більшістю студентів.

Вагомим напрямом удосконалення мовної підготовки майбутніх учителів ІМ вважаємо оновлення іншомовної освітньої парадигми на засадах методичного еkleктизму, що поєднує застосування особистісно орієнтованого, компетентнісного, культурологічного і міжкультурного підходів, навчання ІМ, базованого на виконанні завдань, навчання ІМ через зміст дисциплін, за допомогою комп'ютерних технологій та ін. Для ефективної інтеріоризації означених підходів студентам недостатньо бути обізнаними із теоретичними положеннями, а й набути досвід вивчення ІМ із застосуванням зазначених підходів, а також первинні уміння організації освітнього процесу, базованому на еkleктичному застосуванні.

Важливим напрямом трансформації вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ вважаємо зростання її практичної спрямованості шляхом збільшення кредитних обсягів, відведених на практичну підготовку, інтенсифікацію вимог до підготовленості здобувачів до майбутньої професійної діяльності, оновлення організаційних і дидактичних підходів шкільної педагогічної практики, методів оцінювання сформованості професійних компетентностей, введення інституту менторства і педагогічної інтернатури.

Результати нашого аналізу засвідчують наявність конструктивного досвіду удоцільнення практичної складової підготовки вчителів ІМ у США, чий обсяг значно перевищує вітчизняні. Так, здобувачі іншомовної педагогічної освіти беруть участь у кількох видах педагогічної і мовної практики. Формування практичних умінь здійснюється наскрізно, розпочинаючись на ранніх етапах навчання в університеті. Практична підготовка включає не тільки шкільну педагогічну практику, а й є невід'ємною частиною багатьох профільних дисциплін, передбачаючи виконання завдань у середніх освітніх закладах. Особливо імпонує організація й дидактичні підходи основного етапу педагогічної практики, яка триває протягом четвертого курсу на рівні бакалаврату, де останній 8-й семестр відводиться на практику у викладанні (15 тижнів).

До репертуару основних дидактичних методів і прийомів, які широко використовуються в організації шкільної педагогічної практики в США, належать спостереження (за роботою ментора, практикою у викладанні однокурсників, за викладачем-супервізором, який дає показові уроки в школі, за роботою інших учителів), самоспостереження, розроблення конспектів уроків, навчальних модулів, написання рефлексивних журналів, читання супровідної фахової літератури, укладання портфоліо, самооцінювання, зразок практики у викладанні (*teaching work sample*), спільне обговорення ходу практики за участю супервізора, ментора і студента, кейс-метод, тобто опис педагогічної ситуації з власного досвіду викладання та ін. Принципами організації педагогічної практики мають стати професійна релевантність, когерентність між теорією і практикою, колаборація між суб'єктами практики, диверсифікація організаційно-дидактичних підходів, неперервність і т. і.

На наш погляд, доцільно було б запровадити на кшталт американського досвіду педагогічну інтернатуру. Згідно з даними американських дослідників, програми введення у професію початкуючих учителів (*teacher induction*) сприяють їхньому професійному становленню, зменшують кількість звільнень і поліпшують навчальну успішність учнів (Ingersoll, Strong, 2011; Wang, Odell,

2008). Цільова підтримка початкуючих педагогів запроваджена більше ніж у половині американських штатів, з яких 27 здійснюють уведення в професію із залученням менторів, у 11 штатах такі програми тривають протягом двох і більше років, у 22 штатах для отримання сертифіката на просунутому рівні (advanced teaching certificate) вчителі беруть участь у спеціальних увідних програмах, у 17 штатах при цьому виділяються додаткові кошти на підтримку вчителів-початківців і менторів (Goldrick, Osta, Barlin, Burn, 2014, с. IV). Запровадження педагогічної інтернатури передбачає розроблення відповідних нормативно-правових підстав, концептуальних положень, а також підготовку викладачів-менторів, в обов'язки яких входить фаховий супровід початкуючих учителів.

Варто також оновити систему оцінювання результатів навчання здобувачів педагогічної освіти шляхом розширення дидактичних форм, методів і прийомів, зокрема запровадивши оцінювання, базоване на виконанні навчально-професійних завдань, приміром портфоліо, зразок практики у викладанні, рефлексивні журнали та ін., тобто оцінювання вмінь практичного застосування професійно значимих знань, здобутих у ході навчання в умовах наближених до професійних.

Освітній процес з підготовки вчителів ІМ доцільно оновити шляхом повноформатної технологізації та інформатизації. У США запровадження інформаційних технологій в освітній процес спонукається стандартами професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ, а отже є пріоритетом національного рівня. Стандартами підготовки вчителів ІМ організацій ACTFL, NCATE, а також стандартом іншомовної освіти ставиться за вимогу ознайомлення майбутніх учителів із новітніми інформаційними технологіями, а також формування компетентностей організації освітнього процесу із використанням інформаційних технологій (Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, 2006). За результатами нашого дослідження, це завдання всебічно реалізується в освітніх програмах підготовки вчителів ІМ у США. Зокрема, вивченню проблем запровадження інформаційних технологій в

іншомовній освіті присвячується окремий модуль у межах курсу методики викладання ІМ і відповідні спецкурси. При написанні планів-конспектів занять з ІМ студенти в обов'язковому порядку включають сучасні інформаційні технології, на що звертається особлива увага викладачів.

Новітніми інформаційними технологіями, що набули поширення в організації підготовки вчителів-філологів у США є програми Blackboard Learning System (електронна система для організації вивчення дисципліни, де розміщується її навчально-методичне забезпечення), Electronic Portfolio (електронне портфоліо), Chalk and Wire (платформа для створення електронного портфоліо), iClicher (програма для агрегації й оброблення відповідей студентів), PowerPoint (програма для створення презентацій), Apple's iMovie (застосовується для створення відеофайлів для фіксації викладання студентів), Wimba Horizon Tools (програма для синхронізації спілкування навчальних груп), Blogs, Wimba Audio Tools, Camtasia та багато інших (Dhonau, McAlpine, 2005; 2009). Технологізація й інформатизація також передбачає введення мережевої форми здобуття вищої освіти, яка є найчисельнішою за кількістю здобувачів педагогічного фаху у США.

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

Державний рівень: удосконалення політико-правової бази системи підготовки вчителів для галузі іншомовної освіти; реалізація принципів автономії, децентралізованості управління; популяризація іншомовної освіти; розроблення й імплементація стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ; запровадження педагогічної інтернатури; залучення професійних громадських об'єднань до регулювання галузі іншомовної педагогічної освіти, забезпечення її якості, оцінювання компетентності здобувачів, акредитації та ін.; розширення переліку кваліфікацій у галузі іншомовної педагогічної освіти;

розвиток академічної мобільності студентів-філологів; приведення у відповідність вимог до рівня оволодіння іншомовної компетентності випускників; 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;

Інституційний рівень: запровадження комбінованої і мережевої форм здобуття вищої освіти; диверсифікація освітніх програм (прикладного або академічного спрямування, комбінованих, подвійних, подвійних за освітніми рівнями і спеціальностями та ін.); реалізація принципу керованої елективності навчальних дисциплін студентами шляхом розширення варіативного складника навчального плану; переформатування змісту освітніх програм шляхом акцентування лінгводидактичного складника; розширення спектра дисциплін лінгводидактичного циклу; оновлення дидактичних підходів до формування професійно значимих компетентностей; оптимізація підходів до оцінювання навчальної успішності студентів; професіоналізація освітнього середовища ЗВО; запровадження інтегрованих курсів, які поєднують вивчення фахових дисциплін і розвиток іншомовної компетентності; зростання практичної спрямованості освітніх програм;

Особистісний рівень: побудова освітнього процесу на засадах студентоцентризму, формування професійної і навчальної мотивації студентів, ціннісного ставлення до педагогічної професії, розвиток почуття відповідальності, потреби в саморозвитку через усвідомлення важливості ціложиттєвого навчання.

Узагальнення науково-методичних рекомендацій щодо оновлення вітчизняної системи іншомовної педагогічної освіти з використанням елементів прогресивного досвіду США за нормативно-правовим, концептуальним,

організаційно-змістовим напрямами на державному, інституційному й особистісному рівнях представлено у табл. 1.

Таблиця 1

**Напрями і рівні оптимізації вітчизняної системи
іншомовної педагогічної освіти**

напрями рівні	Нормативно- правовий	Концептуальний	Організаційно-змістовий
Держав- ний	Перегляд і удосконалення освітньо-правового поля; популяризація іншомовної освіти; реструктуризація освітніх рівнів; зростання статусу педагогічної професії шляхом збільшення фінансових і соціальних гарантій педагогічних працівників; налагодження співпраці між науково-освітньою, політичною елітою і практикуючими освітянами; заохочення діяльності незалежних громадських професійних організацій; розроблення стандартів підготовки, стандартів професійного розвитку вчителів ІМ, стандартів для третього освітнього рівня; удосконалення законодавства післядипломної освіти; уточнення переліку кваліфікацій здобувачів	Стандартно-орієнтована підготовка педагогів; компетентнісно-базований підхід; трансформація вчителецентризму на студентоцентризм, антропоцентризм; іншомовна компетентність – пріоритет державного рівня; міжкультурна комунікація; вчитель ІМ – медіатор міжкультурної комунікації; переосмислення ролей учителя ІМ, розширення його функцій; відмова від методичного догматизму, післяметодовий стан в іншомовній освіті; цілісний підхід до розвитку іншомовних компетентностей; міждисциплінарний підхід до підготовки вчителів-філологів.	Диверсифікація форм здобуття іншомовної педагогічної освіти (мережева, комбінована); гармонізація теоретичного і практичного складників у змісті програм підготовки вчителів ІМ; зростання важливості практичного компонента у педагогічній освіті; уточнення вимог до рівня розвитку іншомовної компетентності здобувачів педагогічної освіти, приведення їх у відповідність з рекомендаціями з мовної освіти; акцентування методичної компетентності вчителя ІМ; розроблення програм підтримки початкуючих учителів (запровадження педагогічної інтернатури).

	іншомовної педагогічної освіти; поширення іншомовної освіти.		
Інституційний	Імплементування стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ; зростання вимог до компетентнісного рівня здобувачів; розширення спектра і типів освітніх програм; запровадження спарених спеціальностей і спеціалізацій для зростання потенціалу іншомовної освіти.	Імплементация в освітній процес концептуальних положень конструктивізму, соціалконструктивізму, гуманізму, критичної педагогіки, компетентнісно-базованого підходу; ціложиттєве навчання; переосмислення засад післядипломної освіти у контексті професійного розвитку; оновлення підходів до розвитку іншомовної комунікативної компетентності.	Уведення інтегрованих курсів на засадах сучасних підходів до навчання ІМ; атестація, оцінювання компетентностей випускників незалежними професійними організаціями; регулярний моніторинг рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності здобувачів педагогічної освіти; розширення спектра освітніх програм; реальна елективність дисциплін; збільшення кредитних обсягів на самостійне навчання; оновлення навчально-методичного забезпечення; професіоналізація освітнього середовища ЗВО; розширення номенклатури лінгводидактичних курсів; оптимізація дидактичних підходів до організації практики; інформатизація і технізація освітнього процесу.
Особистісний	Імплементация принципів академічної свободи, академічної доброчесності, академічної автономії.	Формування цілісної особистості фахівця; особистісна самореалізація; самоосвіта; роль особистості вчителя у побудові освітньої траєкторії.	Розвиток мотивації навчально-професійної діяльності студентів; опора на принципи персоналізації, індивідуалізації і диференціації, автономії у навчанні.

ЗАКЛЮЧЕННЯ

На підставі вивчення документальної і наукової джерельної бази нами визначено низку загальних і галузевих тенденцій розвитку системи підготовки вчителів ІМ в Україні. 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 філологічних фахівців, 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 від репродуктивної освітньої моделі до студентоцентрованої розвивальної, 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 і філологічній 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.

Результати порівняльного аналізу дають змогу констатувати наявність деяких суміжних і протилежних тенденцій у функціонуванні систем іншомовної педагогічної освіти 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 (мінімальний освітній рівень для вчителів ІМ – бакалаврський), багатоваріатність освітніх програм, багаторівневість педагогічної освіти, стандартизація, компетентнісно-базований підхід, студентоцентризм, пропагування іншомовної освіти, академічна мобільність, удоцільнення дидактичних форм здобуття освіти й організації освітнього процесу, неперервність, аксіологізація освітньої галузі і педагогічного фаху і деякі інші.

Сутнісні відмінності між фаховою підготовкою вчителів-філологів 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 утвердились незалежні, індивідуальні освітні традиції у підготовці вчителів-філологів. 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 вищої філологічної освіти в США є більш диверсифікованими, ніж в Україні. У США студенти мають змогу навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією, натомість в Україні робляться перші кроки із запровадження таких можливостей; у США розроблені стандарти професійної підготовки й розвитку вчителів-філологів, в Україні – тільки для спеціальності філологія без урахування кваліфікації вчителя 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 компетентнісно-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, проте в США – на лінгводидактику. У США активно розробляються засади й підходи підтримки початкуючого вчителя ІМ, наприклад, через реалізацію педагогічної інтернатури, проте в Україні така підтримка має декларативний, а не реальний характер.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безлюдна, В. (2018). Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016). (Дис ... д-ра пед. наук). Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне.
2. Деркач, С. (2014). Особливості навчальних програм для підготовки майбутніх учителів англійської мови у ВНЗ Польщі та України. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1(19), 37–42.
3. Закон України «Про вищу освіту». (2014). *Відомості Верховної Ради*, 37–38. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701#n23>
4. Іконнікова, М. (2019). Теорія і практика професійної підготовки філологів в університетах США. (Дис. ... д-ра пед. наук). Хмельницький національний університет, Хмельницький.
5. Квіт, С. (2014). Реформи в освіті – запорука успішних реформ в Україні загалом. Взято з <http://ukurier.gov.ua/uk/articles/sergij-kvit-reformi-v-osviti-zaporuka-uspishnih-re/>
6. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. Проект МОН. Взято з <https://www.businesslaw.org.ua/konceptualni-zasady-derjavnoi-polityku-schodo-rozvytku-angliiskoi-movy/>
7. Леврінц, М. (2019). Особливості реалізації конструктивізму в системі підготовки вчителів та підходах до викладання іноземної мови у США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (87), 154–165.
8. Міністерство освіти і науки України. (2019). *Національна рамка кваліфікацій*. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>

9. Міністерство освіти і науки України. (2018). *Концепція розвитку педагогічної освіти*. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
10. Міністерство освіти і науки України. (2018). *Наказ Про організацію та проведення підготовки вчителів іноземних мов, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 навчальному році, закладами післядипломної педагогічної освіти до викладання іноземних мов (англійської, німецької та французької) відповідно до Концепції «Нова українська школа»*. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-ta-provedennya-pidgotovki-vchiteliv-inozemnih-mov>
11. Міністерство освіти і науки України. (2017). *Перелік спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 035 «Філологія», за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення від 13 жовтня 2017 року*. Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe9beedaaa.pdf>
12. Міністерство освіти і науки України. (2016). *Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.05.2016 № 567 «Про затвердження Переліку спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 035 «Філологія»*. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0825-16>
13. Міністерство освіти і науки України. (2015). *Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266*. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>
14. Міністерство освіти і науки України (2013). *Наказ Щодо затвердження Примірного положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України*. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0635729-13>

15. Міністерство освіти і науки України (1993). *Наказ Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України*. N 93 від 08.04.93. Редакція від 20.12.1994. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>
16. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. (2013). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
17. Ніколаєва, С. (2018). Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (66), Issue: 162, 31–36.
18. Ніколаєва, С. (2016). Концепція іншомовної освіти в Україні: розробка і реалізація. *International Scientific and Practical Conference “WORLD SCIENCE”*, 4(8), Vol.4, 60–61.
19. Ніколаєва, С. (2014). Іншомовна освіта в Україні: міфи і реальність. *Іноземні мови*, 1(77), 3–12.
20. Ніколаєва С. Ю. (Ред.) (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт, 2003.
21. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір: Наказ МОН № 998 від 31.12.2004 р. Взято з <http://www.mon.gov.ua/images/education/average/topic/rozv/knc.doc>
22. Про розроблення державних стандартів вищої освіти. *Постанова КМУ № 1247 від 07.08.1998 року*. Взято з http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3114/
23. Пуховська, Л. (2011). Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка* 1, 97–106.
24. Рашкевич, Ю. *Розроблення освітніх стандартів та освітніх програм*. Взято з <http://www.erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3-pidtrymkareform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here/materiali-here.html>

25. Русанова, О. (2012). Система підготовки викладачів іноземних мов в Україні: концептуальні засади. У М. М., Козяр та Н. Г., Ничкало (ред.), *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* (с. 267–269). Збірник наукових праць. Частина 1. Львів : ЛДУ БЖД.
26. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія». (2019а). Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf>
27. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія». (2019б). Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-magistr.pdf>
28. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. Проект. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovometodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>
29. Тарнопольський, О. (2014). Конструктивизм в обученіи будущих педагогов англійському языку для професіонального общенія: методика построения учебника и учебного процесса. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 49, 167–172.
30. Тарнопольський, О., Кабанова, М. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*. Підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.
31. Bales, V. L. (2007). Teacher Education Reform in the United States and the Theoretical Constructs of Stakeholder Mediation. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 2(6). Retrieved from <http://www.ijepl.org>

- 32.Data USA. Foreign Language Teacher Education. Retrieved from <https://datausa.io/profile/cip/foreign-language-teacher-education>
- 33.Dhonau, S., McAlpine, D. (2005). An electronic portfolio for the ACTFL/NCATE teacher program standards in the second language methods courses. *Foreign Language Annals*, 38(1), 69–76.
- 34.Dhonau, S., McAlpine, D. (2009). Infusing Multiple Technologies into a Foreign Language Teacher Education Program. In Lally, C. G. & Bloom, M. (Eds.), *Diverse by Design: 2009 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages* (pp. 55–67). Milwaukee, WI: CSCTFL.
- 35.Garcia, P., Moser, K., Davis-Wiley, P. (2019). Facing reality: A survey of methods instructors' perspectives on world language teacher development. *Foreign Language Annals*, 52, 165–183.
- 36.Goldrick, L., Osta, D., Barlin, D., Burn, J. (2014). *Review of State Policies on Teacher Induction*. Santa Cruze: New Teacher Center. Retrived from www.newteachercenter.org
- 37.Ingersoll, R., Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- 38.Kolb, A., Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212.
- 39.Northern Arizona University. (2018–2019). *Teacher Candidate Handbook*. Retrieved from https://nau.edu/wpcontent/uploads/sites/105/2018/08/Teacher_Candidate_Handbook1.pdf
- 40.Northern Illinois University. College of Liberal Arts and Sciences. *Student Teaching Handbook*. Retrieved from https://niu.edu › clas-educator-licensure › _PDFs

41. Tarnopolsky, O. (2018). Principled pragmatism, or well-grounded eclecticism: A new paradigm in teaching English as a foreign language at Ukrainian tertiary schools? *Advanced Education*, 10, 5–11.
42. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Retrieved from www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
43. Tsui, A. (2003). Teacher knowledge. In A. B. M. Tsui (Ed.), *Understanding expertise in teaching* (pp. 42–66). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
44. University of Pittsburgh. (2019). *Teacher Candidate Handbook*. Retrieved from <http://app.education.pitt.edu/teacherprep/>
45. U.S. Department of Education. Accreditation in the United States. Retrieved from <https://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation.html#Overview>
46. U.S. Department of Education. Office of Postsecondary Education. (2016). *Preparing and Credentialing the Nation's Teachers: The Secretary's 10th Report on Teacher Quality*. Washington, D.C. Retrieved from <http://www2.ed.gov/about/reports/annual/teachprep/index.html>
47. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. Retrieved from <https://nces.ed.gov/>
48. Wang, J., Odell, S. J., Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132–152.
49. Wichita State University. *Teacher education student handbook*. Retrieved from www.wichita.edu/education

Маріанна Леврінц

Модернізація вітчизняної системи підготовки вчителів іноземних мов на основі прогресивних ідей американського досвіду. Навчальне видання (навчальний посібник) Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ. / Автор: Маріанна Леврінц. За науковою редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента Національної академії педагогічних наук України Анатолія Кузьмінського. – Берегове: Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, 2020. – 80 с. (українською мовою)

У навчальному посібнику представлено результати вивчення сучасних тенденцій розвитку іншомовної педагогічної освіти в Україні; результати порівняльного аналізу систем підготовки вчителів ІМ в Україні і в США; окреслено можливості оптимізації підготовки вчителів-філологів в Україні з урахуванням прогресивного досвіду США. Матеріал може бути корисним викладачам вищих навчальних закладів, науковцям, управлінцям у галузі освіти, аспірантам, студентам.

УДК: 371.3(811.111:001.891)
Л–86

Навчальне видання

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
НА ОСНОВІ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ
АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ

Навчальний посібник

2020 р.

Підготовлено Видавничим відділом спільно з кафедрою філології
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II

Автор:

Маріанна Левріни

Редактор:

Анатолій Кузьмінський

Рецензенти:

*Наталя Бідюк – доктор педагогічних наук, професор
(Хмельницький національний університет);*

*Лідія Хомич – доктор педагогічних наук, професор
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України);*

*Олександр Кучай – доктор педагогічних наук, доцент
(Національний університет біоресурсів і природокористувань).*

Коректура:

авторська

Відповідальні за випуск:

*Льдіко Орос (Закарпатський угорський інститут ім. Ф. Ракоці II)
Олександр Добош (ЗУІ ім. Ф. Ракоці II, Видавничий відділ)*

За зміст навчального посібника відповідальність несе автор.

Друк навчального видання здійснено за підтримки уряду Угорщини

Видавництво та поліграфічні послуги: *Видавничий відділ Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці II (Адреса: пл. Кошута 6, м. Берегове, 90202. Веб-сторінка: www.kmf.uz.ua Електронна пошта: kiado@kmf.uz.ua Тел.: (00 380-3141) 4-28-29*

Підписано до друку 21.02.2020. Шрифт «Times New Roman».
Папір офсетний, щільністю 80 г/м². Тираж 100.